



CRESON

Centro Regional de Formación
Profesional Docente de Sonora

Evolución *y* retos de la educación especial en Sonora

*Perspectivas desde las instituciones
formadoras de docentes*



Rosa Ascensión Espinoza Cid
Marcela Miranda Romero
Coordinadoras

Evolución y retos de la educación especial en Sonora

*Perspectivas desde las instituciones
formadoras de docentes*



CRESON
Centro Regional de Formación
Profesional Docente de Sonora

Evolución y retos de la educación especial en Sonora

*Perspectivas desde las instituciones
formadoras de docentes*



Rosa Ascensión Espinoza Cid
Marcela Miranda Romero
Coordinadoras

Evolución y retos de la educación especial en Sonora. Perspectivas desde las instituciones formadoras de docentes.

Coordinadoras: Rosa Ascensión Espinoza Cid, Marcela Miranda Romero

D.R. © 2024 Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora
Carretera Federal 15, kilómetro 10.5, Col. Café Combate, Hermosillo, Sonora,
México

C.P. 83165

Teléfonos: +52 (662) 1080630

Correo electrónico: contacto@creson.edu.mx

ISBN 978-607-97472-5-1

Este libro fue sometido a dos dictámenes externos conforme a los criterios académicos del Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora. La publicación de la presente obra fue realizada con recursos de la Estrategia de Desarrollo para las Escuelas Normales (EDINEN) 2022-2023.

Edición: María del Socorro Arvizu

Coordinación editorial: Alejandra Meza Noriega

Diseño de portada y compuedición:

FORMA DISEÑO: Miguel Ángel Campuzano Meza

Corrección de estilo:

Guillermo Balderrama Muñoz

Fotografía de portada: Jessica Loustaunau Rodelo

Esta obra se encuentra bajo una Licencia Creative Commons
(CC BY-NC 4.0 DEED). © 2024 CRESON. Primera edición 2024.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Índice

Presentación.....	9
 Capítulo 1. Dinámica Histórica y Evolución de la Educación Especial en Sonora	 13
Julieta Lorena Cardona Zamora	
María Azucena León Ortiz	
Karina Cornejo Velázquez	
La Historia de la Educación Especial en Sonora	15
Transformación y Evolución Conceptual de la Educación Especial frente a la Sociedad	20
Referencias.....	23
 Capítulo 2. Artífices de la Educación Especial en Sonora: Pioneros e Iniciadores	 25
Karla Margarita Juvera Quijada	
Selenne Ríos Higuera	
Rosa Ascensión Espinoza Cid	
Sobre las Entrevistadas y los Entrevistados	26
Los Primeros Esfuerzos hacia la Educación Especial.....	35
Escuelas Públicas Formadoras de Docentes en Educación Especial.....	44

Conclusiones	48
Referencias.....	49
 Capítulo 3. La Formación Docente para la Educación Especial: El Vínculo entre Licenciatura y Posgrado desde la Trayectoria de la ENEE.....	
	51
María Angélica Quiroz Leyva	
Blanca Estela Treviño Moore	
El Nacimiento de la ENEE (Escuela Normal Estatal de la Especialización)	52
Licenciatura en Educación Especial e Inclusión Educativa.....	58
<i>El Plan 1985: Licenciatura en Educación Especial.....</i>	<i>60</i>
<i>El Plan 2004: Licenciatura en Educación Especial.....</i>	<i>65</i>
<i>El Plan 2018: Licenciatura en Inclusión Educativa</i>	<i>68</i>
La Maestría en Educación Especial (MEE)	71
Referencias.....	72
Apéndice 1. Área de Atención Auditiva y de Lenguaje	74
Apéndice 2. Área de Atención Intelectual.....	75
 Capítulo 4. Experiencias Docentes: Retos y Dificultades.....	
	77
Mara Monserrath Rosales Esquer	
Marcela Miranda Romero	
El Inicio de Labores en los Servicios de Educación Especial	83
La Transformación de la Práctica	85
Retos y Dificultades Académicas	86
<i>Docentes de Educación Básica.....</i>	<i>87</i>
<i>Catedráticos de Licenciatura</i>	<i>92</i>
Referencias.....	94

Capítulo 5. El Estudiante	
de Educación Especial: Motivaciones y Metas	97
Graciella Cristina Corella Santacruz	
Maricela Contreras López	
Motivaciones de Ingreso	98
Expectativas Cumplidas	101
Metas al Egresar	103
Contribución de la Licenciatura	
y el Posgrado al Cumplimiento de Metas	105
Conclusiones	109
Apéndice. Estudiantes	
y Maestras Entrevistadas	111
 Capítulo 6. Retos de la Educación Especial	
en Sonora: Hacia una Cultura Inclusiva	117
Rosa Ascensión Espinoza Cid	
Karla Margarita Juvera Quijada	
Selenne Ríos Higuera	
La Situación Actual	
de la Inclusión Educativa en Sonora	117
<i>Otros Aspectos Identificados</i>	
<i>en los Trabajos</i>	123
Políticas Públicas	
versus Prácticas Educativas	125
La Inclusión como Parte	
de la Cultura Escolar	127
Recomendaciones	129
Referencias	131
Apéndice. Lista de	
Contribuciones Encontradas	133

Presentación

En sus manos se encuentra la obra *Evolución y retos de la educación especial en Sonora. Perspectivas desde las instituciones formadoras de docentes*, cuya concepción se inició a mediados de 2022. Tras plantear el proyecto general a un conjunto de maestras de la Escuela Normal Estatal de Especialización (ENEE) y de la Maestría en Educación Especial (MEE), que actualmente se imparte en la Escuela Normal Superior de Hermosillo (ENSH), se puso en marcha un proceso de preparación que derivó en la participación de la mayoría de las autoras en un taller de elaboración de textos académicos. De este surgió una propuesta inicial más concreta, que sirvió de punto de partida para empezar los trabajos en enero de 2023.

Fue así como, tras una serie de reuniones de planificación, se gestaron los abordajes de la obra, se armaron los diversos capítulos que la componen y se diseñó la estrategia metodológica –centrada en entrevistas, consulta bibliográfica y documental–, pues se precisaba trabajar en equipo con el fin de conjugar la visión y experiencia de las autoras como docentes tanto de licenciatura como de maestría especializada en estas temáticas.

De esta manera, se presenta un primer capítulo titulado “Dinámica Histórica y Evolución de la Educación Especial en Sonora” –a cargo de las maestras Julieta Lorena Cardona Zamora, María Azucena León Ortiz y Karina Cornejo Velázquez–, texto en el que se recapitula la historia de la educación especial en el estado, incluyendo los distintos

centros e instituciones que se han creado para tal efecto, así como sus diversos métodos de operación; se capturan, además, los varios enfoques desde los que se ha comprendido la educación especial a lo largo de la evolución del concepto, hasta llegar a la época actual, en la que la literatura especializada se decanta por la noción de educación inclusiva.

En el segundo capítulo, las autoras Karla Margarita Juvera Quijada, Sellenne Ríos Higuera y Rosa Ascención Espinoza Cid nos dan a conocer a los artífices de la educación especial en Sonora a través de una serie de semblanzas y entrevistas con algunos de los pioneros e iniciadores de esta disciplina en el estado. Con testimonios claros e ilustrativos, los entrevistados nos conducen a través de la sucesión de eventos que los llevaron a dedicarse a la educación especial y cómo es que sus trayectorias profesionales se entrecruzan con las escuelas formadoras de docentes.

Por otra parte, en el capítulo 3, “La Formación Docente para la Educación Especial: El Vínculo entre Licenciatura y Posgrado desde la Trayectoria de la ENEE”, escrito por las maestras María Angélica Quiroz Leyva y Blanca Estela Treviño Moore, se realiza un recorrido por la vida institucional de la ENEE, los directivos que la han forjado y la incorporación paulatina de sus docentes, que actualmente son 35. También se delinea la historia de la licenciatura y sus diversos planes de estudio, así como el recuento del nacimiento de la Maestría en Educación Especial, que se ofrece actualmente en la Escuela Normal Superior de Hermosillo.

En el capítulo 4, que se titula “Experiencias Docentes: Retos y Dificultades” y cuyas autoras son las maestras Mara Monserrath Rosales Esquer y Marcela Miranda Romero, se examinan los contextos que han atravesado a lo largo de las últimas décadas los docentes de educación especial, desde acuerdos nacionales hasta modificaciones legislativas y modalidades de atención.

El texto se enriquece con el testimonio de profesores que han transitado este camino, por lo que pueden dar cuenta de las transformaciones que han tenido lugar en la práctica, incluyendo las dificultades del trabajo en conjunto con los maestros de aula regular. Las distintas

voces aquí vertidas no sólo vienen de los docentes que atienden a personas con algún tipo de necesidad educativa de aprendizaje, sino también de los catedráticos que los forman.

En el capítulo 5, “El Estudiante de Educación Especial: Motivaciones y Metas”, las maestras Graciella Cristina Corella Santacruz y Maricela Contreras López abordan las distintas motivaciones de estudiantes y egresados para cursar la Licenciatura en Educación Inclusiva (LEI) y la Maestría en Educación Especial (MEE), así como las metas que se plantearon al término de sus estudios, y de qué manera su formación contribuyó al cumplimiento de estas. Las motivaciones son diversas, pero en general provienen del contacto temprano con compañeros o familiares que presentaban algún diagnóstico de necesidad educativa de aprendizaje, y se percataron de que sus maestros no disponían de las herramientas necesarias para atenderlos de manera adecuada.

Finalmente, en el capítulo 6, titulado “Retos de la Educación Especial en Sonora: Hacia una Cultura Inclusiva” y redactado por las maestras Rosa Ascensión Espinoza Cid, Karla Margarita Juvera Quijada y Sellenne Ríos Higuera, se señalan los retos que enfrenta incorporar la inclusión educativa en Sonora en materia de investigación, políticas públicas y práctica educativa. El texto hace un recuento de los trabajos de investigación empírica disponibles de 2015 a la fecha, analizando los tipos de contribución, el contexto del estudio, el enfoque y el alcance de las investigaciones, entre otros parámetros, lo que permite identificar hacia dónde debe dirigirse el trabajo en el futuro inmediato.

También considera la opinión de maestros con amplia experiencia en el tema, enriqueciendo y ampliando la conversación sobre el desarrollo del campo de la inclusión educativa.

La obra reúne una serie de testimonios de algunos de los artífices más reconocidos en el campo de la formación docente y la educación especial en Sonora, pero también recoge experiencias de egresados de los programas de licenciatura y maestría, quienes año con año nutren el ecosistema educativo con personas que se han preocupado por la profundización de su práctica, lo que deviene en una mejor atención

–mejores herramientas y prácticas– a las personas con necesidades educativas de aprendizaje, con un sentido humano, comprometido y profesional.

Es también una reflexión necesaria que explora el rumbo desde el punto de vista de docentes con amplia trayectoria en esta disciplina y que representa una invitación a continuar con esta importante conversación.

María del Socorro Arvizu
Febrero de 2024

Capítulo 1

Dinámica Histórica y Evolución de la Educación Especial en Sonora

Julieta Lorena Cardona Zamora*

María Azucena León Ortiz**

Karina Cornejo Velázquez***

La educación en México es un derecho básico de todos los niños y adolescentes; les proporciona habilidades, conocimientos, valores, creencias y hábitos de un grupo de personas que los transfieren a otras personas y que son necesarios para desarrollarse como adultos, además de darles herramientas para conocer y ejercer sus otros derechos.

Al referirse a la educación, se habla sobre todo de la influencia ejercida sobre cada uno de los individuos para formar y desarrollar habilidades del pensamiento y las competencias básicas para la vida; en la mayoría de las culturas es la acción ejercida por la generación adulta sobre la joven para transmitir y conservar su existencia colectiva. Forma parte fundamental en la vida del ser humano y la sociedad, transmitiendo las culturas, permitiendo su evolución.

El objetivo de la educación dirigida a los individuos con necesidades específicas de aprendizaje es que su alumnado tenga las mismas oportunidades en el sistema educativo que el resto de la población escolar. Por ello este sistema pretende brindar una atención que cubra las necesidades educativas en un contexto de igualdad para generar una cultura inclusiva.

* <https://orcid.org/0009-0001-1649-2025>

** <https://orcid.org/0009-0006-3814-9849>

*** <https://orcid.org/0009-0004-7345-967X>

El reto es lograr que todos los niños accedan a una educación de calidad, la reciban de manera permanente y la concluyan con los aprendizajes esperados para su edad y nivel educativo, especialmente los niños y adolescentes más vulnerables; este es un gran reto para el sistema educativo y la sociedad en general.

La educación especial en México ha estado en constante evolución y transformación, al igual que en el estado de Sonora. En 1970 se crea en la Secretaría de Educación Pública (SEP) la Dirección General de Educación Especial (DGEE), a partir de lo cual se inicia una nueva etapa de la educación pública de nuestro país.

Durante la segunda mitad del siglo XIX, derivado de la influencia europea en México, llegaron nuevas ideas en relación con la atención de aquellas personas con limitaciones físicas visibles, como fue el caso de los sordos, quienes comenzaron a recibir educación escolarizada a partir del establecimiento de la Escuela Nacional de Sordos (1867) y la Escuela Nacional de Ciegos (1867), durante el gobierno del licenciado Benito Juárez García.

La consulta de fuentes secundarias permitió constatar imprecisiones en cuanto a las fechas en que surgieron las primeras instituciones de atención a sordos en la capital del país. En el caso de otras discapacidades, como la ceguera, ocurrió algo similar, pues existe registro de que en 1870 se estableció la Escuela Nacional de Ciegos de la ciudad de México, que además fue la primera en su tipo en América Latina (Baena, 2008).

Aunque los prejuicios de la época atribuían los padecimientos físicos a castigos divinos, como había ocurrido en la antigüedad y durante la Edad Media, las corrientes positivistas empezaron a crear conciencia de que la educación representaba una alternativa para superar los problemas sociales y comenzaron a darse estas primeras acciones para atender a los más desposeídos (Trujillo Holguín, 2020, p. 18).

En la actualidad, los servicios de educación especial se encargan de atender la diversidad y apoyar el proceso de inclusión educativa de niños, adolescentes y adultos que desafortunadamente enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), prioritariamente

aquellos con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes (AS), a sus familias y maestros que los atienden, siendo beneficiados de manera directa o indirecta también el resto del alumnado, familias y personal docente de educación básica en las escuelas de educación regular.

La educación especial incluye asesoría, orientación y acompañamiento a docentes y directivos de educación obligatoria, ofreciendo atención educativa en los niveles de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y media superior, además de formación para la vida y el trabajo, a los niños, jóvenes y adultos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, o por presentar una condición de discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes o dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación, así como la orientación a las familias de los individuos especiales.

La Historia de la Educación Especial en Sonora

Conocer la historia de la educación especial en nuestro estado es clave para continuar avanzando en la mejora de la educación. Por tal motivo, es importante obtener información de los procesos históricos por los cuales se ha transitado y que han marcado cambios significativos en el trabajo de quienes laboran en los centros educativos (directivos, docentes, administrativos y personal de apoyo). Además, permite mostrar a las nuevas generaciones cómo se configuró lo que hoy se entiende como un modelo educativo y pedagógico de atención a la diversidad bajo un enfoque inclusivo.

En el año 1959, en la escuela primaria Ángel Arreola de Hermosillo, algunos maestros —entre los que figuraba Luis Edgardo Ainza Canizares— se dieron a la tarea de detectar niños con problemas. A esa institución llegaban pequeños de otras escuelas para estudio y diagnóstico. Así comenzó lo que un año después, en 1960, se convertiría en la primera escuela de educación especial con el nombre de Instituto Médico Pedagógico, auspiciada por el Instituto de Protección a la Infancia del estado de Sonora, donde se atendía a todos con tal de dar un servicio a los demandantes. Posteriormente esta institución

cambió de nombre para convertirse en lo que se conoce como DIF Sonora, dejando de atender a la población de educación especial, que se manejaría exclusivamente desde la SEP. En la actualidad, en la ciudad de Hermosillo existe el Centro de Atención Múltiple Estatal (CAME) Núm. 16, que lleva por nombre Luis Edgardo Ainza Canizares, quien fue un pionero en educación especial.

En 1961 empezó a funcionar en una casa particular en el estado de Sonora, con dos grupos de sordos atendidos por Lydia Cotaque Barrios y Luz Elena Caballero, especialistas en educación especial en el área de audición y lenguaje. Por ello, el Centro de Atención Múltiple Estatal Núm. 15 de Hermosillo lleva por nombre Lydia Cotaque Barrios.

En 1965 abrió sus puertas la escuela para lisiados del aparato locomotor, lo que se conocía como alteraciones locomotoras, atendiendo terapia física, apoyo pedagógico, medicina física y rehabilitación. Actualmente, este recinto lleva por nombre Centro de Atención Múltiple Estatal Núm. 3, Marco Aurelio Larios Ramos, y está ubicado en Hermosillo, Sonora.

En 1976, el C. Lucio Sandoval, quien era una persona con discapacidad visual (DV), trabajó con ciegos; con apoyo del gobierno municipal de Hermosillo se formó una asociación civil que terminó conformando una escuela para invidentes, posteriormente incorporada a la SEP y en la actualidad conocida como el Centro de Atención Múltiple Estatal Núm. 12, o bien Instituto Iris.

A partir de 1975 se crea la Coordinación Federal de Educación Especial en Sonora, cuyo titular fue el profesor Juan Francisco Meza Galaviz. Al poco tiempo de comenzar a funcionar las primeras escuelas en el estado, que lo hacían en el turno matutino, surgió la necesidad de abrir grupos por las tardes en virtud de la demanda del servicio. Inicialmente asistían niños con discapacidad intelectual (DI), que por la edad ya no entraban a las escuelas matutinas y en cierto modo los iniciaban en lo que posteriormente fueron los Centros de Capacitación y Desarrollo (CECADE), además de recibir apoyo psicopedagógico. Con el tiempo se atendieron niños en apoyo pedagógico solamente, ya que era alumnado de primarias matutinas que presentaba retraso

pedagógico o dificultades en lectoescritura y cálculo. Posteriormente, se crearon grupos vespertinos, los cuales constituyeron el origen de los Centros Psicopedagógicos.

Durante el periodo de gubernatura de Sonora (1979-1985) de Samuel Ocaña García se organizó una reunión para crear el Centro de Menores Infractores en Hermosillo, Sonora, el cual fue generado para un colectivo que necesitaba atención especial, específicamente en cuanto a las conductas antisociales, para lo cual se establecieron programas de apoyo que incluían tratamiento de rehabilitación a los pequeños que violaban las leyes dictadas por la sociedad.

El 5 de septiembre de 1980 se generó un convenio entre la Secretaría de Educación Pública, Desarrollo Integral de la Familia (DIF) nacional, la Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA) y el gobierno estatal, el cual tuvo por objeto establecer la coordinación de programas para la rehabilitación y educación especial. De esta manera, en Hermosillo nace el Centro de Rehabilitación y Educación Especial (CREE), que forma parte del patrimonio del DIF estatal, con terrenos donados por el gobierno. Por su parte, el DIF nacional aportó recursos para la construcción y la SEP contribuyó con una parte de la construcción, así como los recursos humanos y materiales destinados a la atención pedagógica. La Secretaría de Salubridad y Asistencia contribuyó a la construcción, así como con el personal para la atención médica.

Para continuar con la historia de la educación especial, en 1981 se llevó a cabo la ceremonia denominada Inauguración Internacional de los Inválidos y Personas con Requerimientos de Educación Especial. Esto lo declaró la Organización de las Naciones Unidas (ONU) con el propósito de lograr que la sociedad tomase plena conciencia sobre el estado de marginación en el que se colocaban los semejantes que padecían algún grado de incapacidad física o mental, olvidándose que la integración de esas personas a la vida normal constituye una responsabilidad de carácter social. Esta ceremonia se efectuó en México a cargo del DIF nacional y de la SEP. En el estado de Sonora se realizó en el mes de abril la réplica de dicho evento, llamándose “I Olimpiada para Niños con Necesidades Especiales”.

La atención en educación especial en el estado de Sonora se inicia en la ciudad de Hermosillo en la década de los ochenta con los maestros Juan Francisco Meza Galaviz, quien atendía el aparato locomotor (discapacidad motriz), y Silvia Argelia Ceballos Muñoz, quien era su ayudante.

En el ciclo escolar 1980-1981 se crean “los grupos integrados en Sonora, para brindar apoyo en lectoescritura y cálculo; había doce unidades pilotos, Hermosillo, Navojoa, Guaymas y Ciudad Obregón; esas unidades fueron la base para que el año siguiente en el ciclo escolar 1981 se crearon en varios municipios del Estado de Sonora” (E. Escalante, comunicación personal, 8 de noviembre de 2023). Cada unidad estaba formada por un director, un psicólogo, un trabajador social, un docente de lenguaje y algunos docentes de grupo, quienes laboraban en algunas escuelas primarias donde se detectaba alumnado repetidor del primer grado, a los que atendían en un salón destinado para el caso dentro de la misma escuela.

Estas unidades tuvieron dificultades debido a que existía resistencia a aceptar a maestros adicionales al personal de la escuela regular, quienes laborarían de forma permanente en el mismo horario que los demás. El grupo integrado estaba formado por niños repetidores de primer grado o niños de segundo que no habían adquirido formalmente el aprendizaje en la lengua escrita. La maestra María Antonieta Escajeda coordinó la capacitación y el funcionamiento de dichos grupos.

En Ciudad Obregón no existía un centro de rehabilitación infantil, por lo cual, “las primeras instalaciones donde eran atendidas las personas que requerían educación especial era un local con lavaderos públicos, ubicado en el parque Los Pioneros, ahí estaban los dos fisioterapeutas Raúl Vázquez y Alicia Acosta Rivera” (Y. Franco, comunicación personal, 8 de noviembre de 2023).

Posteriormente dicho espacio desapareció y se construyó un pequeño edificio en la calle Tabasco 844, entre Rodolfo Elías Calles y 6 de Abril, donde había tres departamentos: (a) audición y lenguaje, que atendía a la población de sordos, (b) débiles mentales (discapacidad intelectual), en el otro edificio, y en el último se brindaba (c) fisioterapia.

Todo esto surgió debido a la necesidad de los padres de atender a sus hijos, buscando estrategias de organización con personas en condiciones similares, a partir de lo cual se promovió la organización de asociaciones civiles, las que jugaron un papel fundamental en la atención a estos grupos, así como en el surgimiento de instituciones educativas de carácter privado y en el planteamiento de demandas hacia el sector educativo.

Según Franco (2023),

los padres de familia tomaron la decisión de formar un patronato, las familias involucradas fueron Alfaro, Meraz, Rodríguez y Salido, quienes realizaron las gestiones ante el Gobierno del Estado siendo el gobernador Samuel Ocaña García y con el secretario de Educación, logrando con ello abrir el centro de rehabilitación infantil en Cajeme, siendo la directora la maestra María Elena Vázquez Salazar, además con el apoyo del presidente municipal, se obtuvieron los materiales que se necesitaban para brindar las terapias.

La labor en educación especial fue beneficiada por el Club de Leones, institución creadora del Centro de Rehabilitación Infantil (CRI), ubicado en la colonia Bellavista, en Amberes número 410, para atender todas las necesidades de los niños sordos, débiles mentales y de aparato locomotor. Actualmente, las instalaciones llevan el nombre de Centro de Atención Múltiple Estatal Núm. 1, María Elena Vázquez Salazar, y se atienden diversas discapacidades de niños en edad maternal y preescolar.

Actualmente en el estado de Sonora existen centros especializados que dan atención a la diversidad bajo un enfoque inclusivo, como lo son la Unidad de Servicios y de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Múltiple (CAM), ya sea federal o estatal (CAME). También se cuenta con diversas instituciones particulares o no gubernamentales que brindan atención bajo un enfoque pedagógico-terapéutico, apoyando el proceso de inclusión de las personas con y sin discapacidad.

Transformación y Evolución Conceptual de la Educación Especial frente a la Sociedad

La educación, como uno de los ejes esenciales de la sociedad, es fundamental para contribuir a que los sujetos se desarrollen e integren plenamente en el contexto en el que viven. Sin embargo, en el pasado se consideraba a aquellos nacidos con alguna deficiencia, ya sea física, sensorial o mental, como sordera, ceguera, parálisis o cuadriplejía, “monstruos” o “fenómenos”, la más grande señal de un castigo divino, por lo que eran confinados a grandes encierros.

En el siglo XV se fundó la primera institución, asilo u orfanato para atender a enfermos psíquicos y deficientes mentales. En esa época la sociedad no tenía responsabilidad con las personas discapacitadas, por lo que no hubo ningún progreso a favor de los discapacitados, ya que eran perseguidos y muertos (Di Nasso, 2004, s/p).

La educación especial ha estado ligada históricamente a la concepción y la idea que se tenía de la persona que necesitaba este apoyo. Se puede ver su evolución desde que parecía considerarse cosa de brujería sin solución alguna, hasta que se consigue la obligatoriedad de la enseñanza para todos, con la entrada del principio de normalización, dando lugar a la integración escolar. García et al. (2000) consideran que “la integración escolar plantea una educación en la que todos los niños reciban una educación en la misma aula, con los apoyos que requieren, así como la orientación a la familia, hasta continuar a la llamada inclusión”.

El Programa Nacional de Educación, implementado en el año 2001, tuvo como propósito alcanzar la justicia educativa y la equidad para garantizar el derecho a la educación expresado como la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños y jóvenes del país en la educación básica; con este programa se da inicio a la integración educativa.

En el Programa Nacional de Educación se reconoce la necesidad de poner en marcha acciones decididas por parte de las autoridades educativas para atender a la población con discapacidad, razón por la que es importante asegurar la mejor atención de los niños y jóvenes

que requieren de educación especial, así como aquellos con aptitudes sobresalientes (AS).

La integración educativa establece las orientaciones que se debieron llevar a cabo para mejorar el funcionamiento de los servicios de educación especial, tanto en los servicios escolarizados específicos (CAM) como el que se presta mediante los servicios de apoyo (USAER).

El personal docente regular fue apoyado para atender adecuadamente a los niños; este apoyo sería prestado por el personal de educación especial, lo cual implicó un giro en la orientación de su trabajo: en lugar de concentrarse en el diagnóstico del alumnado, se tendría que dar prioridad al diseño de estrategias para contribuir a que los alumnos con necesidades educativas especiales lograsen aprender e integrarse en cualquier actividad.

La reorientación de los servicios se impulsó de manera diferenciada en cada estado de la República Mexicana, debido, entre otros factores, a la falta de normatividad nacional y a la ausencia de una coordinación federal de los servicios. En el caso de Sonora, su aplicación se inició en el año 2001, pero no existió capacitación para todos los docentes que laboraban en educación especial, y los docentes de grupo en educación regular desconocían o bien no entendían la dinámica, por lo que en ocasiones fueron un obstáculo para poder llevar a cabo la integración educativa en beneficio de la población especial.

Las acciones más apremiantes para la integración educativa en un inicio fueron promover cambios en las prácticas del personal de educación regular y educación especial, además de propiciar un trabajo colaborativo entre ambos profesionales para ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales del alumnado y conformar escuelas integradoras en educación básica.

Los grandes desafíos para el sistema educativo nacional se circunscriben al hecho de reconocer el derecho de niños, jóvenes y adultos a recibir una educación de calidad, valorando las diferencias entre cada uno de los individuos, llevando a cabo la implementación de estrategias específicas para que nadie quede excluido de los procesos de formación.

Fortalecer la democracia y la participación activa en la sociedad y la cultura es una realidad. Es aquí donde la educación inclusiva constituye, además de una política educativa de carácter integral, un amplio marco teórico para fundamentar y hacer frente a los desafíos en el ámbito de las aulas, de las escuelas y del sistema educativo en su conjunto.

Los servicios de educación especial en la década de los ochenta estaban conformados por centros de rehabilitación, centros psicopedagógicos y grupos integrados, que prestaban apoyo al alumnado inscrito en la educación básica general con dificultades de aprendizaje o en el aprovechamiento escolar y lenguaje, además de los grupos periféricos, quienes llevaban la educación especial a las áreas rurales, donde no contaban con el servicio; funcionaban en horario alterno, ya que los niños tenían que asistir a la escuela regular y en las tardes a recibir el apoyo.

En la década de los noventa surgieron los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE) y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP). En 1993 se lleva a cabo la modernización de la educación básica y con ello la reforma al artículo tercero constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación Especial, que consistió en cambiar las concepciones respecto a la función de los servicios de educación especial y con ello promover la integración educativa.

Los propósitos de reorientar los servicios de educación especial fueron combatir la discriminación, la segregación y la etiquetación, que implicaba atender a los niños con discapacidad en dichos servicios, separados del resto de la población infantil y de la educación básica.

En el estado de Sonora se inicia la atención en educación especial bajo un enfoque clínico, como lo era en los centros de rehabilitación; posteriormente, la atención especializada era principalmente de carácter terapéutico-pedagógico, siendo esta en turno alterno, dada la escasa cobertura lograda con este enfoque. Se buscó acercar los servicios a los niños de educación básica que los requerían, promoviendo así su reorganización, para lo cual se vio la necesidad de separar el enfoque terapéutico del pedagógico.

Con el nuevo enfoque de los servicios de educación especial, el trabajo a realizar por parte de los especialistas debía basarse en los programas de educación básica vigentes, para lo cual en 1993 se llevó a cabo la transformación de los servicios escolarizados de educación especial en los centros de atención múltiple, que atienden los niveles de maternal, preescolar, primaria y secundaria.

Los CAM o CAME ofrecerían atención a los niños y adolescentes que presentaban alguna discapacidad y/o discapacidad múltiple, quienes no podían acceder a una educación dentro de un aula regular. En Sonora, la atención dentro de los CAM se organizaba por discapacidad, es decir, las personas con discapacidad visual, intelectual, motriz y auditiva.

Las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular existían con el propósito de promover la integración de las niñas y niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación básica. Estas unidades se formaron con el personal que atendía los servicios complementarios.

A lo largo de los años, los cambios en la terminología para referirse a los procesos de la educación especial no necesariamente vienen acompañados de transformaciones en las prácticas docentes que ocurren en los centros educativos, puesto que surgen mediante diversas reuniones de investigadores, psicólogos y maestros especialistas en el tema, quienes poco a poco han generado ajustes relevantes que impactan en las escuelas.

Referencias

- Baena, J. (2008). Antecedentes de la educación especial. *Innovación y Experiencias Educativas*, (13). https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_13/JUAN_J_BAENA_2.pdf
- Di Nasso, P. (2004). *Mirada histórica de la discapacidad*. Fundación Càtedra Iberoamericana. https://fci.uib.es/Servicios/libros/articulos/di_nasso/

- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial* (MASEE).
- Trujillo Holguín, J. A. (2020). La educación especial en México, un recorrido histórico desde el ámbito normativo. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (Coords.), *Desarrollo profesional docente: Reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 15-29). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Universitat de les Illes Balears. (2023). Edad Media - Mirada histórica de la discapacidad - Artículos - Libros electrónicos - Servicios - Fundació Càtedra Iberoamericana - Universitat de les Illes Balears (uib.es)

Capítulo 2

Artífices de la Educación Especial en Sonora: Pioneros e Iniciadores

Karla Margarita Juvera Quijada*

Sellenne Ríos Higuera**

Rosa Ascensión Espinoza Cid***

Este segundo capítulo tiene como propósito reportar los inicios de la educación especial en Sonora en dos ámbitos: el primero corresponde a la descripción de los programas iniciales que atendieron a la población estudiantil con rezago educativo y el segundo comprende la formalización de la educación especial con la instauración de las escuelas formadoras de docentes.

Es importante mencionar que los apartados que se presentan a continuación son una reconstrucción histórica a partir de las percepciones de algunos de las y los actores involucrados en dicho proceso, pues el interés fundamental se centra en las experiencias e interpretaciones de sus protagonistas. Para esto, se identificó a docentes clave que pudieran brindar información sobre los primeros programas de educación especial en Sonora, así como a estudiantes de la Licenciatura en Inclusión Educativa, impartida actualmente en la Escuela Normal Estatal de Especialización (ENEE).

Con el fin de obtener la información necesaria, se entrevistó a los sujetos clave seleccionados. Las entrevistas se realizaron entre el 18 de mayo y el 10 de junio de 2023. Es importante mencionar que antes de comenzar las entrevistas, se explicó a los participantes el uso que tendría la información y se obtuvo su consentimiento oral. Se preparó

* <https://orcid.org/0000-0003-1327-5364>

** <https://orcid.org/0009-0006-0375-4512>

*** <https://orcid.org/0000-0002-6379-8334>

un guion para cada una de las entrevistas, compuesto por entre 5 y 8 preguntas relacionadas con su participación en los comienzos de los distintos servicios de educación especial en el estado, su experiencia brindando atención al estudiantado de este sector educativo y su opinión sobre los cambios que se han venido experimentando a lo largo del tiempo en el ámbito educativo.

La información se organizó en tres subapartados: en el primero se presentan las trayectorias académicas y profesionales de la comunidad docente entrevistada; en el segundo, los antecedentes de la educación especial en educación básica y, en el tercero, las escuelas formadoras de docentes.

Sobre las Entrevistadas y los Entrevistados

Antes de abordar los comienzos de la educación especial en el estado de Sonora, empezaremos por presentar brevemente las trayectorias académicas y laborales de quienes fueron sus pioneros directamente o quienes, por su experiencia en este medio, han sido testigos de la construcción de este campo de acción.

El primero de nuestros entrevistados es el maestro Arturo Holguín Anguiano, quien, en el momento de la elaboración de este trabajo contaba con 30 años de servicio en una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Comenzó sus estudios en la Escuela Normal del Estado de Sonora (ENES)¹ en la ciudad de Hermosillo, Sonora. En 1985, previamente a su egreso de la normal, participa en un concurso de asignación de plazas para grupos integrados. El concurso era de carácter federal e incluía 45 plazas que estaban distribuidas en todo el país. Por este motivo, no todos los aspirantes aceptaron la plaza.

El maestro Holguín comienza su labor como docente de grupos integrados en la ciudad de Empalme, Sonora. Años más tarde, deci-

¹ La ENES en la actualidad es la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (ByCENES).

de estudiar la Licenciatura en Educación Especial. Esta licenciatura aún no se ofrecía en Sonora, por lo que él y otros de sus compañeros deciden buscarla en otros estados de la república. Más tarde, comienza sus estudios en Tlaxcala durante los veranos y obtiene su título años después. Paralelamente a eso, estudia la Licenciatura en Psicología en la Universidad de Sonora; sin embargo, no consideró obtener un certificado o título, ya que, según comenta, su objetivo principal siempre fue la formación académica.

Figura 1. Profesor Arturo Holguín Anguiano



Nota. En la imagen puede apreciarse al profesor Holguín Anguiano en su salón de USAER. Foto: Graciella Cristina Corella Santaacruz (junio de 2023).

En estos años pone pausa a su trabajo frente a grupos de educación especial y participa en programas del gobierno federal y estatal, tales como evaluación de seguimiento de todos los procesos, de carrera magisterial, de la reforma educativa, de los programas de libro de texto, de los programas de libros especiales y todo aquello a lo que el gobierno tuviera que darle seguimiento en este campo. En 2003 regresa a sus plazas y decide estudiar la Maestría en Educación en la Universidad del Valle de México (UVM), campus Hermosillo. A la

fecha, es director de un Centro de Atención Múltiple (CAM) y maestro de USAER. Asimismo, trabaja como docente en la Maestría en Educación Especial en la ENSH.

Figura 2. Profesor Jesús Elizardo Copado Quintana



Nota. El maestro Copado Quintana durante la ceremonia de graduación de las licenciaturas de la ENSH. Foto: Adriana Almada Gutiérrez (junio de 2021).

El maestro Jesús Elizardo Copado Quintana, otro de los educadores entrevistados, durante veinte años trabajó como docente de educación especial y, además, tuvo a su cargo la Dirección de Educación Especial en Sonora. Sus inicios como profesor se remontan a 1981, cuando egresó del Centro Regional de Educación Normal (CREN) de la ciudad de Navojoa, Sonora. En aquel entonces la formación normalista de nivel primaria aún no era considerada una licenciatura, por lo que se podía ingresar a la escuela normal al salir de educación secundaria. Es en ese mismo año que a los egresados del CREN y de la Escuela Normal Rural Plutarco Elías Calles les ofrecen un total de cien plazas para grupos integrados y centros psicopedagógicos, ya que esa era la cantidad de espacios que se habían asignado para todo

el estado. A aquellos que aceptaron dicho ofrecimiento se les capacitó durante los meses de septiembre, octubre, noviembre y diciembre.

Una vez completada la capacitación, el profesor Copado comenzó atendiendo a estudiantes con problemas de aprendizaje, y así lo hizo durante cinco años. Posteriormente, se le asigna como asesor técnico para capacitar en toda la entidad a los docentes de este programa. Años más tarde se convierte en el titular de la Dirección de Educación Especial en Sonora, hasta que en 2009 comienza a laborar en la Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo (ENSH), como formador de docentes de las distintas especialidades que se ofrecían. Es en esta misma institución donde estudió la Maestría en Educación Especial y laboró hasta su jubilación en el año 2021.

Figura 3. Profesor Mario Muñoz Urías



Nota. Imagen del maestro Mario Muñoz Urías en el aniversario número 44 de la UPN, sede Hermosillo. Foto: Eliana Alvarado Noriega (octubre de 2023).

El maestro Mario Muñoz Urías, uno más de los entrevistados, fue diseñador de la Maestría en Educación Especial y docente de la UPN durante cuarenta años. En 1984 se graduó de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad del Valle de Atemajac (UVA) en Guadalajara, Jalisco. Años después, en 1996 obtiene el grado de maestro en tecnología educativa en el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. En 2003 recibe un segundo título de maestría, esta vez en filosofía con especialización en sistemas educativos en la UVA. El maestro Muñoz tiene una amplia formación continua relacionada con la educación especial, uso de tecnologías en educación superior e investigación.

Figura 4. Maestra Emilia Castillo Ochoa



Nota. Imagen de la Dra. Emilia Castillo Ochoa en el momento de recibir un reconocimiento por parte de sus asesores del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, sede Hermosillo. Foto: Eliana Alvarado Noriega (junio de 2023).

La Dra. Emilia Castillo Ochoa, también diseñadora de la Maestría en Educación Especial, estudió la Maestría en Sociología en la Universidad de Sonora, de la cual egresó en 1986. Posteriormente, en 1988 culminó la Maestría en Formación de Personal Académico Universitario para la Docencia y la Investigación Educativa de la

Universidad de Querétaro, y el Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales, del cual obtuvo su grado académico en 2004. Es maestra de tiempo completo-titular C de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora (México), adscrita a la Maestría de Innovación Educativa, Maestría y Doctorado en Ciencias Sociales, y Licenciatura en Educación en la Universidad de Sonora desde hace más de cuarenta años.

Actualmente, con la distinción de profesora-investigadora honoraria por la Universidad de Sonora y de investigadora emérita por parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), continúa adscrita a la Maestría y Doctorado en Ciencias Sociales y Maestría y Doctorado en Innovación Educativa con reconocimiento del Sistema Nacional de Posgrados. Tiene amplia trayectoria en producción de conocimiento, formación de recurso humano, de estudiantes de licenciatura, maestría y doctorado, publicación de libros, capítulos y artículos en revistas arbitradas en las líneas de investigación de su trayectoria profesional, creación y diseño de planes y programas de estudio de licenciatura y posgrado en Ciencias Sociales y Educación.

Tenemos también a la Mtra. Estela Treviño, quien en el momento de la entrevista contaba con 22 años de servicio como docente de la Escuela Normal Estatal de Especialización (ENEE). Es licenciada en Matemáticas por la Escuela Normal Superior de Hermosillo, subsede Obregón, de la que egresó en 2001. Además, es contadora pública por parte del Instituto Tecnológico de Sonora y maestra en formación docente por parte de la Universidad Pedagógica Nacional, subsede Obregón. Sus inicios en la ENEE se remontan a 1984, pues al fundarse la institución, la maestra Treviño trabajó con distintos cargos administrativos. Posteriormente, en 2001 fungió como subdirectora administrativa, cargo que desempeñó hasta 2008; en este mismo periodo también realizó labores de docente frente a grupo.

Durante sus años en esta institución ha recibido capacitaciones de distinta índole como son: globalización, multiculturalidad, integración, inclusión, gestión educativa y políticas públicas, por mencionar algunas. En 2018 participó en el rediseño de los planes de estudio de los cursos La Formación Profesional del Docente y Modelos de Atención

de la Educación Especial. Hoy en día, la profesora es integrante del equipo estatal de codiseño de los cursos Formación Profesional del Docente, Modelos de Atención de la Educación Especial y Familia y Comunidad en el Proceso Educativo.

Figura 5. Profesora Estela Treviño



Nota. Imagen de la maestra Estela Treviño, docente de la Escuela Normal Estatal de Especialización (ENEE). Foto: Jaime González Mendoza (septiembre de 2016).

El Dr. Marco Antonio Gamboa Robles, quien en el momento de la entrevista tenía 23 años de experiencia como docente investigador de la ENEE, es doctor en Liderazgo Educativo por la Universidad del Valle de México. Realizó otros estudios de Maestría en Educación Superior y Diseño Curricular, Licenciatura en Educación Media en Matemáticas y fue profesor de educación primaria. Actualmente es profesor-investigador en nivel superior en disciplinas de educación, pedagogía, formación docente e inclusión educativa. En sus más de 38 años de servicio, ha ejercido diversas funciones docentes, tales

como catedrático y directivo de posgrados a nivel maestría y doctorado en diversas universidades de México. También ha laborado en todos los niveles de educación básica, media y superior.

Es integrante de la cátedra internacional de la Asociación Mundial de Educación Especial y del Consejo Mundial de Académicos e Investigadores Universitarios. Ha participado en equipos de diseño curricular de cinco maestrías en educación para básica y media superior, así como de múltiples cursos de licenciatura en educación especial en inclusión educativa. Es conferencista internacional sobre pedagogía, formación docente y atención a la diversidad en más de cinco países, entre ellos Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, Estados Unidos y México. Ha presentado diversas ponencias de investigación sobre desarrollo del profesorado y procesos de inclusión educativa en diversos foros mundiales y nacionales.

Figura 6. Profesor Marco Antonio Gamboa Robles



Nota. Imagen del Dr. Marco Antonio Gamboa Robles, profesor-investigador en nivel superior en disciplinas de educación, pedagogía, formación docente e inclusión educativa. Foto: William Miguel González Rodríguez (febrero de 2014).

Es miembro de diversas organizaciones y comités: evaluador para la acreditación de programas educativos de calidad universitaria; evaluador nacional de planes y programas de planeación institucional para el fortalecimiento académico; miembro de comités de validación de exámenes CENEVAL; miembro y directivo de la Asociación Mundial de Educación Especial (AMEE) y del Consejo Mundial de Académicos e Investigadores Universitarios (COMAU). Ha publicado más de 35 artículos y libros en diversas fuentes de divulgación del conocimiento.

Figura 7. Profesora Andrea Armenta Urquidez



Nota. Imagen de la Mtra. Andrea Armenta Urquidez, docente de USAER. Foto: Eryldene López Arámburo (agosto de 2023).

La maestra Andrea Armenta Urquidez tiene 15 años de servicio en USAER y previamente había trabajado en el Instituto Iris.² La profesora Armenta estudió la licenciatura en la ENEE, egresando en 2008 de esta institución. Sus primeros diez años en todos los niveles de educación fueron como docente de apoyo. Estudió la Maestría en Educación del Centro Universitario de Sonora (CUT). Ha laborado como docente de nivel licenciatura en el CUT y como docente de la Maestría en Educación Especial en la ENSH. Desde 2018 es directora de educación primaria.

Los Primeros Esfuerzos hacia la Educación Especial

Durante los años setenta, las condiciones económicas y políticas a nivel mundial se desarrollaban bajo tensiones sociales a consecuencia de problemas de pobreza y desigualdad social; la educación era una de las áreas más afectadas. En este contexto, las políticas educativas internacionales priorizaron atender las demandas populares para enfrentar los desafíos. En este sentido, a nivel internacional, la UNESCO promovió un programa de educación especial, el cual comenzó desde 1968 y continuó durante la década de 1970, proporcionando apoyo a más de 200 proyectos en 80 países (Sánchez, 2010). Se dio prioridad a la atención a aquellos niños y jóvenes que en ese momento eran catalogados como “débiles-retrasados mentales”, “física o mentalmente desfavorecidos”, “con problemas de aprendizaje o lenguaje”, entre otros términos.

En el contexto mexicano, los años setenta traen consigo una serie de cambios en las políticas educativas. Principalmente, estas hicieron hincapié en la reforma educativa, el impulso de la educación primaria para todos y los procesos de descentralización. La Ley Federal de Educación, específicamente el artículo 15, se centró en comprender la

² Desde 1977 el Instituto Iris brinda atención a niños con discapacidad visual; en 1995 se le dio el nombre de Centro de Atención Múltiple Estatal No. 12 Instituto Iris.

educación especial de acuerdo con las necesidades en esta materia de la población y las características particulares de sus grupos (Sánchez, 2010). Específicamente, en 1970 se creó la Dirección General de Educación Especial, que se encargaba de organizar, administrar y vigilar a las instituciones que prestaban servicios de este tipo, así como a la formación de docentes especializados (Dirección de Educación Especial). La formación de docentes de educación especial implicó conocimiento y comprensión de las transformaciones sociales (Sánchez, 2010).

De acuerdo con Sánchez (2010), como parte de las estrategias que se desarrollaron para combatir los problemas de aprendizaje principalmente relacionados con la lectoescritura y las matemáticas, se implementaron los grupos integrados para atender al alumnado con estos problemas en el ámbito de las escuelas. El objetivo de estos grupos era brindar una atención especializada a las y los estudiantes de educación primaria y con ello se buscaba la recuperación para incorporarse al grado escolar que les correspondía. Sin embargo, en el estado de Sonora, el programa de grupos integrados tardó unos años en implementarse, es decir, de 1976 a 1979 no estuvo activo.

Los inicios de la educación especial en Sonora se concentraron en ofertas de trabajo a maestras y maestros egresados de las escuelas normales, quienes se habían formado para la educación regular en el nivel básico. Específicamente en el estado de Sonora, en 1981 se asignaron cien plazas. Para dicha asignación, según comentaron dos de los docentes entrevistados, se tomaron como criterio los mejores promedios de los egresados, ofreciéndoles no solamente escoger el centro de trabajo por conveniencia geográfica, sino también la oportunidad de obtener doble plaza, además de un sueldo más alto y capacitaciones frecuentes.

Así, a quienes eran seleccionados se les brindaban algunos meses de capacitación para iniciar el trabajo bajo el esquema de grupos integrados y centros psicopedagógicos, según compartió el profesor Jesús Elizardo Copado Quintana, quien fue uno de los seleccionados bajo los criterios ya mencionados. Los grupos integrados estaban primordialmente centrados en la atención del rezago educativo, en el

aprendizaje de la lectura y la escritura y en el cálculo matemático en la comunidad estudiantil de primer grado de primaria. En aquellos tiempos había muchos niños rezagados en nivel primaria, como lo explica el maestro Arturo Holguín:

En octubre de 1985 ya formalmente ingreso al servicio atendiendo esa modalidad. Se me asigna en Empalme y ahí ya empezamos a trabajar con niños repetidores de primer año. En aquella época eran muchos los niños que no sabían leer ni escribir porque ese era el criterio: lees y escribes, pasas; no lees ni escribes, te quedas en primer año. Ahí trabajé un ciclo escolar y al siguiente ciclo ya me vengo a Hermosillo a trabajar en la unidad de grupos integrados en la unidad número 18. O sea, el ingreso fue un examen y capacitación con examen.

Los centros psicopedagógicos, por su parte, también atendían a aquellos estudiantes que tenían problemas de aprendizaje en español y matemáticas, pero de segundo grado en adelante, y en este programa se les atendía dentro del grupo regular. Otro programa de atención, del cual el maestro Copado Quintana señala haber sido pionero, fue el de Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS). Este programa se ocupaba de atender a aquellos niños y niñas en quienes se detectaban capacidades sobresalientes con el propósito de potenciarlas.

Según señaló el maestro Holguín, la dinámica de asignación de docentes para atender grupos integrados no funcionó del todo:

En mayo del 85 se nos aplica un examen de ingreso al servicio, a nivel nacional, a 45 de Sonora y en todas las normales del país donde se estaba aplicando ese piloteo de capacitación. De los 45, 15 quedamos en Sonora, 15 mandaron a Chihuahua, 10 mandaron a Jalisco y 5 mandaron al Estado de México, en esa generación. Al Estado de México se fue una de las cinco que mandaron, al estado de Jalisco no se fue nadie, a Chihuahua se fueron tres, y los de Sonora quedamos los que quedamos aquí... Experimentaron con nosotros y luego ya no les quedaron muchas ganas de seguir

experimentando. ¿Por qué? Porque no todos se iban a donde los citaban.

Respecto a la terminología de aquel tiempo, el maestro Copado Quintana señaló: “En aquel momento no prevalecía la perspectiva de integración, y la educación especial solamente se enfocaba en atender rezago [...] En esos grupos teníamos hasta 25 niños y a veces más porque los papás nos rogaban que los atendiéramos”. Esta situación afectó la cobertura, ya que lo recomendable era que dichos grupos estuvieran formados por un máximo de 20 alumnos. Fue entonces cuando los docentes de apoyo optaron por buscar los espacios para trabajar fuera de horario escolar y cumplir con la atención a esta población.

De hecho, había docentes que estaban realmente interesados en mejorar sus habilidades para atender a la población objetivo. Por esta razón, atendían eventos que ellos mismos pagaban, como lo asegura el maestro Holguín:

Aquí en Sonora, en aquella época, el maestro Jesús Copado les va a comentar, si lo entrevistan a él, que Sonora hacía congresos nacionales de educación especial en Miramar en Playa de Cortés. Entonces nosotros pagamos por ir a la capacitación; nos cobraban, aparte del hospedaje y la invitación, también por los expositores que venían de México o también de otros lados del país. Antes el maestro pagaba por capacitarse, no por un posgrado, sino por cuestiones que tenían que ver con lo que trabajamos en el día a día.

A partir de 1992, como resultado del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, que a su vez dio pie a la Reforma Educativa de 1993, se hace una transformación curricular de educación básica. En este marco de cambios, desaparecen los grupos integrados como tales y se convierten en Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER). La población atendida aquí eran niños con discapacidades físicas e intelectuales leves y moderadas. Las USAER, en sus comienzos, se distinguieron por “el enfoque de integración, con el fin de propiciar que los niños y niñas con alguna discapacidad

podiesen convivir en la escuela regular” (A. Holguín, comunicación personal). El profesor de USAER Arturo Holguín Anguiano puntualiza que es en este escenario donde se inician los dilemas debido a las diferencias entre las distintas políticas públicas: en un inicio el modelo de atención estaba centrado en el rezago, luego se comienza con la integración en la que el alumnado asiste a la escuela regular y, años más tarde, surge la corriente de educación inclusiva.

Después de dar los primeros pasos para brindar educación especial a los estudiantes que así lo requirieran, el gobierno de México avanzó para promover la educación inclusiva (Barrios, 2012). Es por ello que el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012 hacía referencia a brindar igualdad de oportunidades y abatir la marginación y el rezago de los grupos vulnerables, permitiéndoles desarrollarse en plenitud, independencia y autonomía (Barrios, 2012). Sin embargo, el término *grupos vulnerables* continuaba limitándose a personas con algún tipo de discapacidad o personas sobresalientes.

Como resultado de las reformas constitucionales, los modelos educativos incorporan el término *educación inclusiva* como parte de los ejes importantes de la educación. A partir de estos cambios, el concepto de *inclusión* debe contribuir a generar o promover un espacio incluyente donde se desarrolle la tolerancia y la no discriminación por origen étnico, género, religión, discapacidad, orientación sexual, o cualquier otro motivo (García, 2018). Como lo señala la maestra Andrea Armenta, “en inclusión entran los niños que vienen de Estados Unidos, y que no hablan el mismo idioma, los niños en condición de marginalidad, todos ellos”.

De acuerdo con los testimonios descritos, el inicio de la educación especial se desarrolló bajo una perspectiva de integración centrada en atender el rezago educativo, principalmente de los primeros años de la educación primaria. Después, como consecuencia de las reformas y los cambios en las políticas públicas, la inclusión se incorpora al currículo de las escuelas básicas con una visión más amplia y con el objetivo de incluir a la comunidad estudiantil en las aulas regulares.

No obstante, según la perspectiva del maestro Copado, el enfoque con el que se trabajó en los inicios de la educación especial si bien

no coincidía con los términos actuales, funcionaba, pues cumplía con el objetivo, que era atender a los niños que requerían de atención especializada:

Aquí no importan las terminologías, es lo que menos importa, yo me regreso a la esencia. ¿Para qué eres profe? Para atender a un niño que tiene problemas de aprendizaje, para atender a un niño que tiene deficiencias, aunque digan que no, que no son deficiencias [...] la realidad es esa.

La Dra. Emilia también coincide en que las acciones implementadas funcionaron:

En la primera etapa se hizo mucho con lo poco que se tenía; yo pienso así. Pero si me preguntas a mí desde la teoría de la innovación, si fue correcto o no, yo digo que es lo correcto. ¿Por qué? Porque en una sociedad tenemos problemas educativos y es responsabilidad del Estado diseñar políticas, y es responsabilidad de los actores de la educación, con lo que tenemos y con lo que hay, atender al principal cliente, que es el alumno. Y creo que se le atendió.

De hecho, la doctora considera que en Sonora se innovó en términos de inclusión:

Para mí, la gran innovación fue que se implementó [la inclusión] y que tenemos los números de niños que fueron atendidos y el número de profesores que atendieron. Entonces yo me siento muy orgullosa de [...] si voy a Chile, si tengo contacto con los españoles que adelantaron mucho [...] en la inclusión, en decir “aquí en Sonora también hubo”.

Aunque ambos docentes consideran que las acciones implementadas fueron efectivas, el maestro Copado opina que las políticas públicas en torno a la educación especial han dado un giro:

Entonces, si la esencia es esa [atender a quienes tienen una deficiencia], ¿por qué han cambiado tanto las políticas? Y la atención que se debe a un niño, oye, si un niño regular requiere de una atención especializada en el sentido de que [...] por las características, imagínate un niño que tenga deficiencias, que tenga problemas, pues requiere más atención y ahorita, yo digo, para mí [...] la educación especial como tal ya no pinta, ya no es lo que era. O sea, la han degradado, la han hecho menos. El impulso que tuvo ya no lo tiene, para mí requería rehacer, refundar todo y darle otro impulso que realmente se refleje en la atención a los niños.

Precisamente, el objetivo que se perseguía era atender a niños que tenían dificultades específicas. Según el maestro Holguín, aunque había pocos alumnos identificados con necesidades especiales, la atención que recibían era de calidad, ya que se contaba con expertos:

Era muy poca la persona con discapacidad [...] Teníamos la escuela de sordos, la escuela de ciegos, la escuela de neuromotores, la escuela de niños con discapacidad intelectual [...] Pero también es cierto que los que trabajaban ahí eran expertos en la atención a ese tipo de niños, conocían el sistema braille [...] Allá en el norte [de Hermosillo], en la escuela de neuromotores que está en [la colonia] Bugambilias eran especialistas, también terapeutas. Había mucha especificidad en la atención de esa población; a lo mejor socialmente estaban segregados, tenían el mismo derecho de estar en una escuela regular, sí, a lo mejor sí, pero la calidad y la cantidad de apoyo que se les daba probablemente también era mejor.

A pesar de que se podría decir que eran pocos los estudiantes que se atendían con la etiqueta de discapacidad, el trabajo era arduo y continuo. Sin embargo, también era gratificante para el docente ver cómo contribuía a la mejora del alumno. Así lo explica el maestro Holguín:

Cuando nosotros ingresamos a los grupos integrados no había mucho que explorar más que aplicar lo que ya sabíamos, y era muy

pesado porque tú agarrabas niños reprobados en septiembre; de septiembre a enero enseñabas a leer y escribir, sumar y restar, y en enero los recorrías a segundo año. Si yo promovía diez niños, me daban diez nuevos; nunca se acababa y era muy pesado porque era volver a empezar con lo mismo, pero también era muy gratificante. La verdad es que sí logras cambiar la vida de los niños.

Se reconoce, pues, el interés en las políticas públicas y la importancia de su desarrollo en favor de la educación especial, pues se contaba con los recursos necesarios que fueron clave para la implementación de los programas descritos y avanzar en estos temas. Además, dichas políticas favorecieron la creación de programas, materiales de apoyo para las asesorías y programas de capacitación para el personal docente, como lo señala el maestro Copado:

En aquel entonces, lo primero que hacíamos era aplicar un cuadernillo que se llamaba “[Prueba] Monterrey”, que consistía en detectar en qué nivel estaba el niño en sus estructuras cognitivas de aprendizaje; traía una serie de elementos que te decían: “Ah, canijo, este niño es presináptico, silábico, silábico alfabético...”. O sea, te detectaba perfectamente bien y de ahí tenías que iniciar tu trabajo con una serie de fichas que eran rosas, verdes, amarillas, dependiendo del nivel en que estuviera el niño; con el cálculo matemático era lo mismo. Hacíamos una prueba que detectaba en qué nivel estaba el niño. En este caso era esencial si sabía los niveles que tenía de clasificación, seriación y conservación de la cantidad en un nivel operatorio, preoperatorio, simbólico; entonces eso permitía ubicar perfectamente al niño y saber lo que tenías que hacer con él.

Aunado a los materiales, y como bien ya señalaba el maestro Copado, los docentes recibían capacitaciones, así como también visitas de inspección, como él mismo comentó:

Cuando iniciamos nosotros, nos capacitaron esos meses que te mencionaba, pero resulta que cada cierto tiempo venían de la Ciudad

de México algunas personas a las que les llamamos *asesores técnicos*. Esos asesores técnicos venían, iban al salón, te agarraban infraganti, cuando menos lo pensabas, y te decían: “A ver, ¿dónde está tu planeación? ¿Dónde está tu material didáctico? A ver, ¿qué estás haciendo ahorita?”.

A partir del testimonio del maestro, el proceso de atención a los estudiantes con rezago estaba sistematizado y tenía seguimiento para verificar que se estuviera atendiendo a los grupos adecuadamente. Continúa el maestro Copado:

Entonces tenía que coincidir lo que estabas haciendo con lo que estaba planeado. Venían esas personas de México y veían que estuvieras trabajando lo que efectivamente estabas diciendo. Entonces iban con los niños, veían si el niño correspondía a lo que tú habías detectado. ¿Por qué? ¿Por qué todo eso? Porque era un proyecto que se estaba poniendo en práctica y que se estaba mejorando cada vez más. Ellos mejoraban las cosas dependiendo de lo que nosotros les dijéramos.

Estos testimonios reflejan que en los inicios de la educación especial en Sonora había interés en atender a una población vulnerable. Si bien para algunos docentes el interés pudo ser más bien económico al tener posibilidades de obtener una doble plaza, también dio pie a la conscientización y compromiso por parte de los educadores. Como lo señaló la doctora Emilia,

lo fatal hubiera sido para la historia de la educación especial en Sonora quedarnos con el análisis y la crítica de que no se puede porque no tengo el perfil, y que no se puede porque no tengo las condiciones. Y que nos quede claro que nunca vamos a tener condiciones óptimas por [vivir en un] país subdesarrollado, pero si tuvimos gente muy valiente con mucha identidad y mucho compromiso que dijo “le entro”, y le entró.

Escuelas Públicas Formadoras de Docentes en Educación Especial

En México, la formación de docentes de educación especial comienza en la década de 1970 con la fundación de la Escuela Normal de Especialización en el Distrito Federal y en los estados de Coahuila y Nuevo León, ofreciendo distintas áreas o especialidades. En estas instituciones se instruía a especialistas capaces de aplicar metodologías acordes a cada tipo y grado de “incapacidad”, una de tipo terapéutico-educativa que servía para la habilitación del “deficiente mental”, mientras que había otro tipo de metodología centrada en el diseño de material didáctico como auxiliar en la habilitación motriz del estudiante en cuestión (Sánchez, 2010).

En Sonora, si bien se brindó capacitación a los docentes que atendían a alumnos con necesidades especiales mientras se adherían al servicio profesional docente, resultaba necesario contar con personal profesionalmente formado para tales funciones. Frente a este panorama, se abrió en el estado una licenciatura cuyos egresados fueran, precisamente, especialistas en atender a esta población vulnerable. Según el doctor Gamboa, la iniciativa de que Sonora contara con una licenciatura que formara docentes para la atención del estudiantado con dificultades de aprendizaje comienza en la década de 1980 con los esfuerzos de la profesora Yolanda Franco de Vivas. Su propuesta nació debido a que ella tenía un niño con discapacidad intelectual y, aunque no era en un principio maestra de educación especial, hizo ver la necesidad de profesionalizar este servicio: “No recuerdo quién estaba de gobernador en el 84, pero ella luchó para que se hiciera una normal de educación especial, porque ella tenía un niño, ya es señor, con discapacidad intelectual. Entonces eso la motivó mucho a ella”.

Así, el 22 de octubre de 1984 se crea la Escuela Normal Estatal de Especialización (ENEE) en el Ejido Providencia, municipio de Cajeme.³ Según el maestro Gamboa, en sus comienzos, la ENEE tenía

³ El funcionamiento de la Escuela Normal Estatal de Especialización inicia en el edificio de la escuela primaria estatal Fernando F. Dworak, por la calle Durango, esquina con Zaragoza, con horarios de 15:00 a 20:00 horas y las especialidades de deficiencia

una licenciatura con un enfoque de formación clínico-rehabilitatorio o terapéutico: “El plan de estudios durante 20 años, del 84 al 2004, fue de enfoque clínico y terapéutico; después del 2004, cambia el enfoque pedagógico que debió de haber sido más inclusivo”.

Efectivamente, en 2004, es decir, veinte años más tarde, se abrieron en la ENEE dos licenciaturas con enfoque pedagógico: una con énfasis en audición y lenguaje, y la otra con hincapié en discapacidad intelectual y audición y lenguaje. En 2018, con la reforma educativa, se adoptó el enfoque pedagógico-inclusivo a través de la Licenciatura en Inclusión Educativa, según señaló la maestra Estela Treviño. En la actualidad, la ENEE ofrece la Licenciatura en Educación Especial del plan 2022 con un enfoque pedagógico-humanista. La institución tiene la misión de formar profesionistas con sentido humanista, democrático, solidario con su entorno y compromiso con su formación continua y la de sus futuros estudiantes (CRESONA, s. f.).

En el caso del nivel posgrado, a finales de la década de los noventa se procedió a gestionar la Maestría en Educación Especial (MEE) en la Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo (ENSH), y sus dos subsedes, los planteles Obregón (ENSHO) y Navojoa (ENSHN).⁴

El nombre de este programa venía de la Normal de Coahuila; sin embargo, los cursos a ofertar fueron rediseñados por un equipo de tres profesores: la Dra. Emilia Castillo, el maestro Mario Muñoz y otro docente experto en educación especial (maestro Mario Muñoz).

El 29 de mayo de 1998 el secretario de Educación y Cultura, el Dr. Víctor Galindo Sánchez, autorizó impartir cuatro programas de posgrado en la ENSH, la ENSHO y la ENSHN. Uno de estos programas era el de la MEE. Los 13 cursos de la MEE estaban organizados como se muestra en la Tabla 1:

mental, problemas de aprendizaje, audición y lenguaje. El requisito para el ingreso además del examen era ser maestro en servicio (López, 1994, p. 166).

⁴ En aquella época la Escuela Normal Superior, plantel Obregón, y la Escuela Normal Superior, plantel Navojoa, eran subsedes de la Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo. En 2017 se constituyen cada una como planteles individuales.

Tabla 1. Primera malla curricular de la MEE

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre
Conocimiento del desarrollo integral de las personas excepcionales	Filosofía	Administración educativa	Corrientes pedagógicas contemporáneas y su aplicación en la educación especial
Metodología de la investigación social	Evaluación del proceso psicopedagógico de los diferentes servicios de educación especial	Estadística	Seminario de tesis
Estudio monográfico de la educación especial	Taller de investigación de casos	Organización y programación interdisciplinaria	Planeación educativa
			Sociología de la educación

Nota. Revisión de archivo, oficio 0644/98.

En 2006, el Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora (IFODES) gestionó un convenio con la Universidad de Sonora para la reestructuración de los programas de estudio de los posgrados. Se organizó un equipo integrado por la Dra. Emilia Castillo y el Dr. Federico Zayas, quienes colaboraron con académicos de la UPN y El Colegio de Sonora. Actualmente, como resultado de este rediseño, de los 13 cursos que originalmente se habían integrado en 1998 solo se conservan dos con el mismo nombre: Corrientes Pedagógicas Contemporáneas y Sociología de la Educación. Por otro lado, desaparece un espacio curricular, por lo que en total son 12 cursos (Tabla 2).⁵

⁵ Este cambio fue coordinado por el maestro Mario Muñoz, y participaron en el proceso los doctores Luz del Carmen Amaya y Enrique Mungarro, así como el maestro Rodolfo Fajardo y el licenciado Javier Souflee.

Tabla 2. Actual malla curricular de la MEE

Ejes	Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre
Línea socioeducativa	Análisis sociohistórico de la educación especial	Diversidad y equidad	Gestión escolar	Sociología de la educación
Línea psicopedagógica	Corrientes pedagógicas contemporáneas	Curriculum y práctica docente	Procesos educativos en la atención a la diversidad	Planeación y evaluación del trabajo interdisciplinario
Línea de investigación	Introducción a la investigación y desarrollo educativos	Seminario de integración I	Seminario de integración II	Seminario de integración III

Nota. Fuente: sitio web del CRESO (2022)

Actualmente, la MEE se ofrece en la Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo. Su objetivo principal es formar profesionales con los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para mejorar su práctica en el campo de la educación especial (CRESO, s. f.).

Ambas ofertas educativas han contribuido a la formación de más de 213 egresados y egresadas por parte de la Maestría en Educación Especial en la ENSH y 2 421 por parte de las diferentes licenciaturas de la ENEE. A pesar de que estos números son alentadores, aún es necesario seguir apoyando e impulsando la formación inicial y

continúa de docentes para la inclusión educativa. Esto con el fin de atender las necesidades educativas especiales de los grupos vulnerables del estado.

Conclusiones

Como se pudo ver a lo largo de este capítulo, la educación especial nació a partir de una necesidad dentro del contexto educativo nacional. El gobierno federal de principios de la década de 1980, a través de Margarita Gómez Palacio como directora general de Educación Especial en la Secretaría de Educación Pública de México, brindó los recursos necesarios para atender a niños con rezago educativo, así como con discapacidades físicas o mentales. Los testimonios de la comunidad docente que compartieron su experiencia como maestros de educación especial en sus inicios dejan entrever que, si bien el marco conceptual era distinto al de ahora, la población objetivo era atendida, había recursos y las estrategias, ya fueran administrativas o didácticas, funcionaban. Más aún, el proceso de atención era supervisado y mejorado.

La educación especial se fue transformando debido a los cambios de paradigma respecto a la atención de grupos vulnerables. Esto, como se puede constatar en el capítulo, ha influido no solamente en la atención educativa brindada en las instituciones públicas, sino en los programas de formación del profesorado, tanto de licenciatura como de posgrado. Es, pues, importante que existan tanto programas de formación inicial para la atención especializada de grupos vulnerables como programas de formación continua, así como también programas que contribuyan a brindar educación de calidad a estudiantes cuyas condiciones representan una barrera para que se desenvuelvan académicamente de manera regular.

Esta revisión de experiencias en el campo de la educación especial resalta la importancia de construir una identidad docente que busque atender a la diversidad estudiantil y esté dispuesta a enfrentar los desafíos que la inclusión educativa conlleva. A pesar de que aún

existe un camino largo por recorrer en temas de inclusión, se han logrado avances significativos en relación con la concientización docente sobre la importancia de la atención adecuada a las comunidades vulnerables, el desarrollo de estrategias que permiten la inclusión del estudiantado que forma parte de la diversidad áulica, y aceptación de la importancia de la formación continua, específicamente en cuanto a temas de interculturalidad, inclusión y diversidad. En contraste, persiste una necesidad de que no sean solo las y los profesores quienes contribuyan a la construcción de espacios educativos inclusivos, sino que padres de familia, gobierno y autoridades administrativas reconozcan el imperativo de crear los espacios de tiempo e invertir en infraestructura y recursos para que la comunidad educativa cuente con las condiciones necesarias que le permitan llevar a cabo el proceso de inclusión. De esta forma, todas y todos en comunidad podremos estar preparados para enfrentar los desafíos que esta conlleva.

Referencias

- Barrios, C. R. (22-24 de agosto de 2012). *Un acercamiento histórico de la educación inclusiva en México* [Sesión de congreso]. XXI-II Encuentro Internacional de Historia de la Educación, Zacatecas, Zacatecas, México. <http://somehide.org/wp-content/uploads/2021/05/40.pdf>
- CRESONA. (s. f.). CRESON - Escuela Normal Estatal de Especialización. Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora. <http://enee.creson.edu.mx/>
- CRESONb. (s. f.). CRESON - Maestría en Educación Especial. Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora. <http://www.creson.edu.mx/oferta-educativa/programa/maestria-en-educacion-especial>
- Dirección de Educación Especial. (13 de diciembre de 2023). Historia. <https://www.sev.gob.mx/educacion-basica/especial/historia/>
- García, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación In-*

clusiva, 11(2), 49-62. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6729100.pdf>

Gobierno del Estado de Sonora. (1956-1957). II Informe de Gobierno.

Gobierno del Estado de Sonora. (1984-1985). VI Informe de Gobierno.

López, F. (1994). *Estudio monográfico de la educación especial*.

Sánchez, N. (2010). *Memorias y actualidad en la educación especial de México: Una visión histórica de sus modelos de atención*. SEP.

Capítulo 3

La Formación Docente para la Educación Especial: El Vínculo entre Licenciatura y Posgrado desde la Trayectoria de la ENEE

María Angélica Quiroz Leyva*
Blanca Estela Treviño Moore**

El sistema educativo nacional en México es regulado, organizado y administrado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) como parte de la política del Estado mexicano. Esta secretaría tiene la responsabilidad de cumplir y hacer cumplir los preceptos educativos contenidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como la atención de los derechos humanos; para tal efecto, en su función rectora debe cuidar los planes y programas de estudio que se apliquen en todos los sistemas de educación pública y los organismos de instancia privada incorporada. La SEP es responsable de conducir el proceso educativo con calidad y equidad, por lo que se ocupa además de la formación y capacitación docente de manera obligada para la educación básica y media superior y de manera selectiva en educación superior, de acuerdo con los procesos de autonomía que tengan las diversas instituciones de educación superior (IES).

En la misión de responder a las necesidades educativas de cada época, la SEP diseña planes de estudio con diferentes estructuras pero siempre con el fin de atender el derecho superior a la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en nuestro país; algunos de esos programas se han organizado curricularmente en congruencia con los

* <https://orcid.org/0000-0001-9499-2482>

** <https://orcid.org/0009-0004-1095-8949>

enfoques que a nivel mundial se estipulan, considerando la condición y la soberanía nacional, por lo que se pueden distinguir proyectos conductistas en la última mitad del siglo XX, aunque en esa última década se inició una transformación en procesos basados en un enfoque constructivista.

Después, a principios de este siglo, algunos planes de estudio adicionan otros enfoques que conciben diversos pilares en cada diseño, como el basado en competencias, en pedagogías activas, en tecnologías, en aprendizaje al centro y recientemente en humanismo y en apego a las necesidades de la comunidad, pasando de competencias como propósito central a dominios del saber visualizados en capacidades. En estos diseños se aprecia la influencia de diversas corrientes y recomendaciones mundiales, generalmente divulgadas a través de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), así como las aportaciones de otras perspectivas basadas en epistemologías del sur que dan sentido a la educación actual que busca atender las necesidades de formación y el valor de la interacción social.

En este capítulo se analiza la trayectoria de la Escuela Normal Estatal de Especialización como parte de las instancias formadoras de docentes en el estado de Sonora particularmente, describiendo el origen y la esencia que contemplan sus áreas de atención en los diferentes planes de estudio implementados, así como la caracterización de sus directivos.

Finalmente, se describe la trayectoria de los estudios de posgrado, donde la ENEE fue parte importante para la capacitación y actualización de los docentes que requerían esta formación en educación especial como parte de un convenio generado por la Escuela Normal Superior de Hermosillo.

El Nacimiento de la ENEE (Escuela Normal Estatal de la Especialización)

En la década de los ochenta se inició a nivel nacional el proceso de expansión de las escuelas formadoras de docentes en educación

especial, por lo que empiezan a formarse maestros en trece entidades federativas, una de ellas Sonora.

Según un acuerdo emitido por el entonces gobernador del estado de Sonora, el doctor Samuel Ocaña García, el 22 de octubre de 1984 se creó la Escuela Normal Estatal de Especialización (ENEE), con ubicación en Ciudad Obregón, fungiendo como secretario de Fomento Educativo y Cultura el profesor José María Ruiz Vázquez; en la Dirección de Normales, el licenciado Jesús Torres Gallegos; como presidente municipal del H. Ayuntamiento de Cajeme, el licenciado Eduardo Estrella Acedo, y como secretario general del Comité Ejecutivo de la Sección 54 del SNTE, el profesor Héctor Gallegos Loya.

La ENEE inició sus labores el día 22 de octubre de 1984 en el edificio de la escuela primaria Fernando F. Dworak, en un horario vespertino-nocturno, ofreciendo la Licenciatura de Educación Especial en las áreas de Audición y Lenguaje, Deficiencia Mental y Problemas de Aprendizaje del Plan de Estudios 1974.

La institución estaba conformada por su plantilla fundadora: el profesor Francisco Meza Galaviz (†) y los catedráticos Guillermina Curiel Rivera, María Guadalupe Valenzuela Ramírez (†), José Luis Verdugo Ruz, Gustavo Miranda Corral (†) y Jesús Martínez Bacame, así como la secretaria Blanca Estela Treviño Moore y el personal de apoyo, constituido por María Balbaneda Morales Urbalejo y Germán Adolfo Gastélum Miranda (†).

Se convocó a los maestros en servicio a ingresar a la Escuela Normal Estatal de Especialización, a la Licenciatura de Educación Especial del Plan de Estudios 1979, ofreciendo las licenciaturas de Problemas de Aprendizaje, Audición y Lenguaje y Deficiencia Mental, con una matrícula de 150 maestros en servicio, que conformó la primera generación en un horario vespertino-nocturno.

Durante el segundo semestre se incorporaron varios catedráticos: Asunción de María de Jesús Mateos Núñez, Lourdes Mateos Núñez, José Gálvez Murrieta y Blanca Rosa López Carbajal. Al concluir la comisión del primer director es asignada al cargo la profesora Irma Bernal, a quien le sucedió el profesor Raymundo Espinoza. Durante este

periodo se incorporaron los docentes Lydia Acosta Ayala y Francisco Javier Rodríguez Pacheco.

Debido a que el plan de estudios 1979 se encontraba desfasado, se realizó el cambio al Plan de Estudios Licenciatura en Educación Especial 1985.

Para el primer año de la vida institucional se incorporó el cuarto director, el profesor Adán López Juárez. Durante esta gestión se autorizaron dos departamentos de Subdirección Académica –a cargo del profesor José Luis Verdugo Ruiz– y el área de Control Escolar recayó en el profesor Gustavo Miranda Corral. También se incorporaron las y los catedráticos Yolanda Franco Aponte de Vivas, Juana Haydee Ibarra Arroyo, Guillermo Delgado Félix, Epifanio Escalante Gutiérrez, Rosa de Guadalupe García Valdez y Edmundo Torres Hernández.

Posteriormente se lanzó la convocatoria, que marca el ingreso de bachilleres, y se ofrecieron dos áreas: Audición y Lenguaje y Problemas de Aprendizaje del Plan de Estudios 1984 de Educación Especial. Para tal efecto, se envió a los docentes a la capacitación y actualización del Plan de Estudios de la Licenciatura de Educación Especial 1985 a la Ciudad de México, a la Escuela Normal de Especialización.

Durante esta administración se realizaron los trámites ante el presidente municipal del H. Ayuntamiento de Cajeme, Eduardo Estrella Acedo, quien hizo las gestiones necesarias ante los ejidatarios de la Comisaría de Providencia para que les fuese donado el terreno para la construcción de la Escuela Normal Estatal de Especialización.

El quinto director fue el profesor José Luis Verdugo Ruiz. En esta administración se autorizaron los departamentos de Subdirección Académica, a cargo del profesor Gustavo Miranda Corral; Control Escolar, cuya titular era Blanca Estela Treviño Moore; Prefectura, a cargo de la psicóloga Edelmira López Choix. También se incorporó la secretaria Angelina Enríquez Miranda y los veladores Álvaro Velázquez Mungarro y Manuel Verdugo Jocobi.

En 1989, durante la administración de Rodolfo Félix Valdez, el gobernador constitucional del estado de Sonora colocó la primera piedra para la construcción del edificio ubicado en la comisaría de

Providencia, Cajeme, Sonora, y en su misma gestión hizo entrega del actual edificio, cuya infraestructura consta de una dirección, área administrativa, subdirección académica, área de control escolar, recursos materiales, biblioteca, ocho aulas, baños y tres áreas para cubículos. Posteriormente se habilitó la sala de Gesell –como se detalla más adelante– y se construyeron las canchas cívica y deportiva.

Durante esta administración no se tuvo ingreso de alumnos durante un año y desapareció la Licenciatura en Deficiencia Mental. Debido a esto, los maestros corrían el riesgo de ser enviados al sistema de educación básica, porque se decía que la normal tendía a desaparecer. Los maestros se dieron a la tarea de visitar las comunidades y ofrecer atención a los alumnos que requerían de educación especial, quienes eran recibidos en la institución y atendidos en la sala de Gesell por los maestros especialistas. Es así como la normal inicia su servicio comunitario.

La sexta directora fue la profesora Silvia Argelia Ceballos Muñoz, mientras que la Subdirección Académica continuó a cargo del profesor Gustavo Miranda Corral. Se incorporaron los catedráticos Luz del Carmen Amaya Amaya, Carlos Alberto Verdugo Ruiz, María Elena Saldívar Ávila, Enrique Rascón Pacheco, Patricia Bórquez Reyes, Martín Agüero Castro, María Luisa Montoya, Etelbina Mendoza Medina, Benito Morales Tapia, Leticia Pacheco Aguirre; en Prefectura se sumó Nora Leticia Morales Zamorano, y como personal de apoyo José Francisco Gastelúm López y el capturista Jaime González Mendoza. En esta gestión se autorizó la creación de la Sala de Gesell, que venía a complementar el Plan de Estudios 1984, y se llevaron a cabo remodelaciones al edificio (baños, bebederos y biblioteca). Durante este periodo se atendió la parte académica, se llevaron a cabo varios convenios de capacitación y actualización con el ITSON y se realizaron talleres y conferencias con expositores nacionales e internacionales dirigidos a los docentes.

El séptimo periodo de gestión estuvo a cargo del maestro Francisco Javier Rodríguez Pacheco, como director, y la maestra María Elena Saldívar Ávila, como subdirectora académica. Se sumaron como catedráticos Etelbina Mendoza Medina, María Azucena Romero Torres,

Manuel David Espinoza, Moisés Miranda Corral y Saturnino Beltrán Corral, y como personal de apoyo Ulises Gálvez Moreno y Orlando Reyes Morales.

En este periodo se remodelaron la entrada y el cerco perimetral de la escuela; además, se construyeron los cubículos de la biblioteca y la cafetería escolar. También se realizó el cambio de la red eléctrica y transformadores, se instalaron sistemas de refrigeración en todas las aulas y áreas administrativas, y se habilitó el primer centro de cómputo.

En la octava administración participaron la doctora Luz del Carmen Amaya Amaya como directora, la maestra María Elena Saldívar Ávila como subdirectora académica y la maestra Blanca Estela Treviño Moore como subdirectora administrativa. Se incorporaron como catedráticos los profesores Marco Antonio Gamboa Robles, Rosario Marín Olivas y María del Carmen Esquer Méndez, y como personal administrativo, Marco Antonio López Félix, Rubén Aragón Bastidas, Rosa Arias Rojo, Martha Julia Escalante Sesteaga. Como personal de servicio de intendencia se adhirió César Alberto Campos Núñez. En esta administración se autorizó la Subdirección Administrativa y se capacitó al personal para la implementación del nuevo Plan de Estudios 2004 de la Licenciatura en Educación Especial con dos áreas de atención: Auditiva y de Lenguaje e Intelectual. Los docentes recibieron capacitación y actualización en el nuevo plan de estudios en la Ciudad de México, se firmaron convenios con la Universidad La Salle y la Universidad de Tucson, y la comunidad educativa participó en actualización y capacitación mediante talleres, conferencias e intercambios académicos nacionales e internacionales.

A través del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (PROMIN), se construyó y habilitó un segundo centro de cómputo y un aula. También se inició la elaboración de los proyectos de planeación de los ProFEN –que han venido apoyando el crecimiento académico y de infraestructura y equipamiento de la institución–, y se logró la certificación ISO 9001-2000.

El noveno director fue el maestro Marco Antonio Gamboa Robles, a quien acompañó como subdirectora académica la maestra Rosario

Marín Olivas y como subdirector de gestión el maestro Manuel David Espinoza Gámez; se incorporaron los catedráticos Julieta Maldonado Figueroa, María Belén Félix Bringas, María Lourdes Franco Valenzuela, María Angélica Quiroz Leyva y Julieta Lorena Cardona Zamora, así como el personal administrativo Anabel Lucero Amaya, Fernanda Félix Olivarría, y Aracely Morales Zamorano. También se integró Francisco Echeverría, de servicio. En este periodo se construyeron cubículos para asesoría y se conformó un cuerpo académico en formación, además de consolidar los talleres como cursos complementarios.

La décima administración estuvo a cargo de la maestra Patricia Bórquez Reyes como directora, acompañada por las maestras María Azucena Romero Torres y María del Carmen Esquer Méndez, subdirectora académica y de gestión, respectivamente. Se incorporaron los docentes Fabiola Osuna, María Dolores Zavala Bojórquez, Marcela Miranda Romero, Sergio Arturo Navarro y Gerardo Elliott López; al área administrativa se sumó Karina Cornejo. En esta gestión se realizó la construcción de un aula y una sala de usos múltiples.

La decimoprimer administración corrió a cargo de la maestra María Azucena Romero Torres como directora, acompañada del subdirector académico Manuel David Espinoza Gámez y María del Carmen Esquer Méndez como subdirectora de gestión. En este periodo se realizaron los trámites para la construcción del domo y nuevos cubículos para los docentes en la ENEE.

La decimosegunda administración estuvo a cargo de la maestra Julieta Lorena Cardona Zamora como directora, la subdirectora académica María de Lourdes Franco y el subdirector de gestión Marco Antonio López Félix. En esta administración se incorporó a la planta docente a los maestros Jesús Adrián Astorga Duarte, Cynthia María Morán Fabela, Nayara del Rosario Rivera Yépiz y Guillermina Villegas. En este periodo se transita por los planes de estudio 2018 y 2022, con cambios en los nombres de las licenciaturas de Inclusión Educativa a Educación Especial. En esta gestión se logran por primera vez las movilidades nacionales e internacionales de alumnos, la construcción del domo, cubículos para asesoría, módulos de

baños, construcción de aulas, equipamiento tecnológico para alumnos y docentes, así como la adquisición de un vehículo para facilitar el traslado de alumnos en actividades académicas.

En la decimotercera y actual gestión está a cargo como directora la maestra Marcela Miranda Romero, acompañada en la subdirección académica por la maestra Nayara del Rosario Rivera Yépiz y en la subdirección de gestión por Jesús Adrián Astorga, incorporándose a la planta docente a las maestras Mara Monserrath Rosales Esquer y María Azucena León Ortiz.

A 39 años de fundada, la ENEE cuenta con un organigrama conformado por la plantilla de tres directivos, 31 catedráticos, trece personas en puestos administrativos y de apoyo, atendiendo una población estudiantil de 300 alumnos distribuidos en trece grupos, cuya misión es formar profesionales humanistas democráticos, solidarios con su entorno y comprometidos con su propia formación y la de sus futuros alumnos.

De acuerdo con los propósitos declarados en su misión, el servicio que brinda la ENEE tiende a desarrollar armónicamente la diversidad de capacidades, habilidades y competencias académicas de forma integral, fundamentada en el avance científico de manera analítica, crítica, reflexiva y propositiva. De sus aulas han egresado docentes de educación especial que con su gran compromiso ponen en alto su nombre más allá de las fronteras de nuestro estado.

Licenciatura en Educación Especial e Inclusión Educativa

Desde la perspectiva del currículo, se entiende que los programas que ofrece una institución educativa tienen que estar organizados por cursos o materias. El sistema educativo nacional engloba los aspectos del currículo que determinan y guían los procesos enmarcados en los planes de estudio.

Un plan de estudios se concibe como la ordenación de los cursos, los cuales se determinan por periodos de tiempo, ya sea en bimestres,

trimestres, semestres o años. Dentro de esta secuencia organizada se establecen las materias o cursos, los cuales enuncian propósitos que se establecen en el programa de estudio o malla curricular.

Grundy (1987) indica que “el currículo no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas” (p. 4).

Esto nos lleva a la idea de que las conductas humanas están estrechamente relacionadas con la parte esencial que se está desarrollando a la par con un determinado currículo. Es decir, esta parte hace detonar las experiencias que tienen los seres humanos durante su formación.

En consecuencia, de acuerdo con Freire (1972), “toda práctica educativa supone un concepto del hombre y del mundo”; las prácticas educativas y el currículo es un conjunto de ellas, no existen aparte de ciertas creencias sobre las personas y sobre la forma en que interactúan y deben hacerlo en el mundo (Abarca, 2016, p. 2).

Para que una escuela sea congruente desde sus orígenes es determinante contar con un plan de estudios constituido por elementos pedagógicos que guíen las acciones encaminadas a cumplir con la visión de un sistema educativo establecido desde la Secretaría de Educación Pública.

En el caso de la Escuela Normal Estatal de Especialización, todo comenzó con el Plan de Estudios de 1985, el cual estaba centrado en dos áreas formativas como parte del perfil de egreso, una de formación común de todo licenciado en educación especial, y otra en la parte específica de tres líneas de atención: audición y lenguaje, problemas de aprendizaje y deficiencia mental.

Las líneas de formación de la licenciatura eran social, pedagógica (corte instrumentalista), psicológica y cursos instrumentales.

En estos cursos se centraba el contenido para el trabajo de estrategias específicas. Algo que se destaca es que los cursos instrumentales se han quedado como base del trabajo que se realiza en la intervención docente misma que no se ha podido erradicar, pues en la actualidad continúa imperando esa práctica individualizada en las

escuelas en donde se ofrecen los servicios de apoyo a la escuela regular llamadas USAER.

El programa tenía un enfoque biomédico y terapéutico, pero la realidad en las prácticas educativas se fundamentaba en el enfoque pedagógico. Por ello, los maestros de educación especial movidos por las nuevas necesidades educativas generaban espacios para tener y recibir actualización y capacitación docente con miras a la atención de los niños con necesidades educativas especiales; con esto se pretendía atender de manera objetiva y personalizada las necesidades en los centros educativos.

El Plan 1985: Licenciatura en Educación Especial

Como evolución de la formación de docentes de educación especial derivada del plan 1974, en 1983 se plantea en la política nacional elevar a nivel de licenciatura la formación de docentes, que hasta ese momento se realizaba como técnico superior, por lo que, de acuerdo con Amigón et al. (2018, p. 18), “el 22 de marzo de 1984, por decreto presidencial, se modificó el modelo de formación de docentes, estableciéndose de manera general el nivel de licenciatura para los estudios realizados en las escuelas normales”.

La SEP establece así las nuevas bases para la educación normal:

Con esta nueva propuesta se formalizó el papel de las escuelas normales como instituciones de educación superior, y el bachillerato se estableció como el antecedente a la educación normal en cualquiera de sus tipos y modalidades, pues anteriormente la mayoría de estudiantes que ingresaban a esta licenciatura eran docentes de educación preescolar o primaria, que se especializaban en algún área de educación especial. (SEP, 2004, p. 24)

La nueva propuesta de formación de profesionales de la educación especial “se presentó como la expresión académica de un nuevo modelo enmarcado en una concepción sociopolítica, para dar una respuesta congruente con las finalidades, las funciones, la organiza-

ción, la metodología y la operación de la educación especial” (SEP, 2004, p. 24).

Parte del currículo planteado por la SEP (2004, p. 24) se caracterizó por sostener “una visión académica de amplia proyección conceptual y operativa, de finalidad esencialmente formativa, sustentada en bases científicas, psicopedagógicas, sociales, filosóficas, epistemológicas, culturales y tecnológicas”.

Así, el enfoque se centró en la atención psicopedagógica:

Este plan marcó pautas importantes en la formación de docentes de educación especial, tanto en los contenidos como en la metodología. Se disminuyó el interés en la perspectiva de atención clínica y terapéutica, para dar lugar a la atención psicopedagógica, favoreciendo una intervención que consideraba fundamentalmente los procesos de desarrollo de los educandos con necesidades especiales. (SEP, 2004, p. 5)

Los planes de estudio de la Licenciatura de Educación Especial comprendían tres especialidades: problemas de aprendizaje, audición y lenguaje y deficiencia mental. Todas las especialidades estaban estructuradas con un mismo tronco común, integrado por las líneas de formación social, pedagogía, psicológica, complementado con cursos instrumentales que en su conjunto cubren 31 espacios curriculares.

La primera línea del plan de estudios 1985 se denomina de formación social y pretende que el educador adquiriera comprensión de lo que es pertenecer a una sociedad dentro y durante la historia, además de conocer el poder que tiene la naturaleza, las posibilidades de su acción sobre la sociedad y su participación en las metas y los valores comunes.

Esta línea comprende nueve espacios distribuidos en los seminarios de Desarrollo Económico, Político y Social de México I y II; los cursos de Problemas Económicos, Políticos y Sociales de México I y II, los cursos del Estado Mexicano y el Sistema Educativo Nacional, Sociología de la Educación, Comunidad y Desarrollo y los seminarios de Prospectiva de la Política Educativa y de Identidad y Valores Nacionales.

La segunda línea es la de formación pedagógica, la cual establece dentro de su objetivo desarrollar en el alumno una conciencia crítica y científica sobre el proceso educativo como fenómeno social. Dentro de esta línea se contemplan once espacios curriculares que corresponden a los cursos de Investigación I y II, Tecnología Educativa I y II, Planeación Educativa, Diseño Curricular, Evaluación Educativa, Pedagogía Comparada y los seminarios de Administración Educativa, Aportes de la Educación Mexicana a la Pedagogía y el de Modelos Educativos Contemporáneos.

Por su parte, la línea de formación psicológica promueve en el estudiante experiencias orientadas a la identificación, análisis de los aportes teóricos y metodológicos que corresponden al área de la psicología. En esta línea se enmarcan cinco espacios en la malla curricular: Psicología Evolutiva I y II, Psicología Educativa, Psicología del Aprendizaje y Psicología Social.

En esta formación se presentan los cursos instrumentales de Modelos Matemáticos, Estadística, Teoría Educativa I y II y Español I y II; con ello se favorece la actitud reflexiva frente a la sociedad y la naturaleza, así como valorar, desarrollar y consolidar la práctica educativa centrada en las habilidades comunicativas que merecen una intervención específica en los empleos del lenguaje: oral y escrito. El área de formación específica tiene como objetivo general que los futuros maestros de educación especial ejerzan la docencia vinculando su actuación profesional a nivel nacional. Para esta atención se generan 32 espacios.

Área de Audición y Lenguaje. El área de formación específica centrada en audición y lenguaje se compone de tres líneas: pedagógica, biomédica y lingüística, así como cursos de apoyo a la formación específica. Dichas líneas se describen a continuación.

Línea Pedagógica. Esta línea tiene como objetivo fundamental desarrollar una actitud científica y crítica sobre el quehacer educativo donde la teoría y la práctica, a través de un proceso dialéctico, permitan integrar conocimientos y experiencias para promover situaciones y realizar acciones relacionadas con los problemas derivados

de la práctica educativa y docente. Esta área se compone de los siguientes cursos: Observación de la Práctica Educativa I y II, Introducción al Laboratorio de Docencia, Contenido de Aprendizaje I, II, III, IV y V, Laboratorio de Docencia I, II, III, IV y V, Alteraciones del lenguaje, Alteraciones del Lenguaje en Niños y Adultos.

Línea Biomédica. Dentro de esta línea se propicia la comprensión de la estructura y funcionamiento del sistema nervioso, alteraciones que este pueda sufrir y que tienen como resultado que una persona requiera educación especial. Por ende, se favorece la adquisición de conocimientos respecto a los procesos auditivo y neurofisiológico del lenguaje y las alteraciones que se enmarcan en estos cursos: Neuroanatomía Funcional, Neurología Auditiva, Audición y su Patología y Lenguaje y su Patología.

Línea Lingüística. En esta línea se analiza y reflexiona respecto a las aportaciones de la lingüística contemporánea vinculadas de manera directa con los componentes del sistema lingüístico, así como su proceso de adquisición. La conforman los siguientes cursos: Bases Lingüísticas, Fonética, Fonología y Adquisición del Lenguaje. Los cursos que apoyan específicamente esta área son: Psicología Evolutiva III, Valoración Psicopedagógica, Psicomotricidad y Diferencial I y II, así como los seminarios de Integración del Diagnóstico Interdisciplinario, Administración Escolar de la Educación Especial y Elaboración del Documento Recepcional.

Área de Problemas de Aprendizaje. Esta área tiene una estructura formada por la línea pedagógica, la biomédica y los cursos de formación específica. A continuación, se describen ambas líneas:

Línea Pedagógica. Tiene como objetivo fundamental desarrollar una actitud científica y crítica sobre el quehacer educativo donde la teoría y la práctica, a través de un proceso dialéctico, permitan integrar conocimientos y experiencias para promover situaciones y realizar acciones relacionadas con los problemas de la práctica educativa y docente. Los cursos que avalan esta línea son: Observación a la Práctica I y II, Introducción a Laboratorio de Docencia, Laboratorio de Docencia I, II, III, IV y V.

Línea Biomédica. En esta línea se propicia la comprensión de la estructura y funcionamiento del sistema nervioso; por ello, los cursos que la integran son: Neuroanatomía Funcional, Neurología Evolutiva y Neurofisiología y Aprendizaje. En esta misma línea se instalan los cursos de apoyo específico, diez cursos y seis seminarios, los cuales se enuncian en orden de aparición dentro de la malla curricular del plan 1985. Los cursos son: Bases Lingüísticas, Adquisición del Lenguaje, Psicología Evolutiva III, Adquisición del Lenguaje Escrito, Construcción de las Estructuras Lógico-Matemáticas, Valoración Psicopedagógica, Psicomotricidad, Modelos Educativos I y II, Orientación Familiar, Diferencial I y II. Los seminarios son: Integración al Diagnóstico Interdisciplinario, Administración de la Educación Especial, Responsabilidad Social del Licenciado en Educación Especial y Elaboración del Documento Recepcional.

Área de Deficiencia Mental. Esta área está dividida en tres líneas: pedagógica, biomédica y cursos de apoyo. Dichas líneas se detallan a continuación.

Línea Pedagógica. Esta línea se acompaña de los cursos Práctica Educativa I y II, Introducción a Laboratorio de Docencia, Laboratorio de Docencia I, II, III, IV y V, Contenido de Aprendizaje I, II, III, IV y V y Aprendizaje de la Deficiencia Mental.

Línea Biomédica. Se integra por los cursos: Neuroanatomía Funcional, Neurología y Deficiencia Mental y el de Atipicidad Múltiple. Los cursos de formación específica en la licenciatura de deficiencia mental son nueve: Bases Lingüísticas, Adquisición del Lenguaje, Psicología Evolutiva III, Adquisición del Lenguaje Escrito, Construcción de las Estructuras Lógico-Matemáticas, Valoración Psicopedagógica, Psicomotricidad, Orientación Familiar, Diferencial I y II. Los cuatro seminarios son: Integración al Diagnóstico Interdisciplinario, Administración de la Educación Especial, Responsabilidad Social del Licenciado en Educación Especial y Elaboración del Documento Recepcional.

La puesta en marcha de este plan de estudios se dio en las condiciones y necesidades que en ese tiempo generaban las cuestiones sociales.

Existe una ruptura paradigmática entre el plan 85 y el 2004. El primero se distinguió por su intervención individualista con enfoque clínico-terapéutico, pero los requerimientos del sistema educativo exigían una transformación.

El Plan 2004: Licenciatura en Educación Especial

La transformación de enfoques en la formación del profesional de apoyo en educación especial lleva al planteamiento de un nuevo enfoque de aspecto pedagógico, abandonando la profundidad que el plan 1985 tenía en el aspecto clínico terapéutico, tal como lo explica la SEP:

El plan de estudios 2004 es producto de un proceso de participación y consulta en las entidades federativas que originó numerosas aportaciones de autoridades educativas y docentes de educación normal, educación especial y educación básica; estudiantes de educación normal; especialistas de instituciones de educación superior y de organizaciones de la sociedad civil, padres de familia y adultos beneficiarios de los servicios de educación especial. (2004, p. 5)

Las exigencias de las nuevas y actuales demandas dieron pie a la gestión y diseño de un nuevo plan que implicaba cambios reales y profundos, que demandaba un mecanismo eficaz de seguimiento y evaluación, que permitiera reconocer y atender con oportunidad distintos tipos de problemas, como los que se derivan de las condiciones para la puesta en práctica del nuevo plan:

El propósito central del plan de estudios es que el estudiante adquiriera los rasgos deseables del perfil de egreso del maestro de educación especial. Es decir, que obtenga un conjunto de conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que le permitan ejercer la profesión docente con calidad y con un alto nivel de compromiso, con el fin de dar una respuesta educativa ade-

cuada a las necesidades específicas que manifiestan los alumnos con discapacidad, así como a las de quienes presentan necesidades educativas especiales derivadas de otros factores. (SEP, 2004, p. 43)

Con el paso de los años, el enfoque de la educación ha ido variando y modificándose; pasar de un modelo a otro implica también repensar el rol y las funciones que cada actor educativo desarrolla dentro de una institución. Es por ello que el maestro de apoyo no está exento de estos cambios.

Desde una visión sistémica de la educación inclusiva, el profesional de apoyo tiene que mantener permanente comunicación y contacto con todos los actores que intervienen en este proceso educativo: el niño o los niños que requieren de apoyo, así como sus compañeros, que también pueden ser potenciales beneficiarios de la mediación de este profesional; los padres de ese niño y, por supuesto, el educador de aula regular u ordinaria y demás profesionales de la institución, incluso los directivos.

De acuerdo con la SEP (2004, p. 69), el mapa curricular considera tres áreas de actividades de formación, diferentes por su naturaleza, pero que deben trabajarse en estrecha interrelación:

- Actividades principalmente escolarizadas. El área está formada por 36 cursos, de duración semestral, distribuidos a lo largo de los primeros seis semestres. La intensidad del trabajo semanal de cada asignatura varía de cuatro a seis horas semanales repartidas en varias sesiones. Las actividades planteadas por los cursos se realizan en la escuela normal.
- Actividades de acercamiento a la práctica escolar. Está formada por seis cursos, que se desarrollan del primero al sexto semestre, con una intensidad de seis horas semanales cada uno. Mediante la observación y la práctica docente, y con la orientación de los maestros de las escuelas normales, estas actividades asocian el aprendizaje logrado en las distintas asignaturas con el conocimiento de los servicios de educación especial y de las escuelas de educación básica regular. Las actividades combinan

la realización de las jornadas o estancias de práctica docente en los servicios escolarizados de educación especial y en los planteles de preescolar, primaria o secundaria que cuenten con el servicio de educación especial, con la preparación de las mismas y el análisis de las experiencias obtenidas, actividades que se llevan a cabo en la escuela normal.

- Actividades de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. El área comprende dos periodos de trabajo docente en un servicio de educación especial, los cuales se realizan en los últimos dos semestres de la licenciatura.

Formación Específica por Área de Atención. En el campo de formación específica, cuyo estudio se inicia en el cuarto semestre, se agrupan las asignaturas que ofrecen a los futuros docentes los elementos teóricos y prácticos que les permitirán brindar una respuesta educativa a las necesidades educativas especiales de niños y adolescentes que presentan alguna discapacidad.

Estas asignaturas definen las cuatro áreas de atención ofrecidas en la Licenciatura en Educación Especial:

1. Auditiva y de lenguaje
2. Intelectual
3. Motriz
4. Visual

De estas áreas de atención, las primeras dos son la únicas que se ofertaron en la ENEE (para consultar los mapas curriculares, véanse los apéndices 1 y 2).

En su conjunto, las asignaturas del mapa curricular de la licenciatura permiten a los estudiantes analizar las necesidades educativas especiales que pueden presentar los escolares con o sin discapacidad, reflexionar acerca de sus causas e implicaciones en el aprendizaje y la enseñanza en el contexto de la educación básica.

Esta orientación establece el punto de partida para la intervención pedagógica como futuros docentes de educación especial, en apoyo

a la educación básica, a la vez que centra la formación inicial en un área de atención para alumnos con alguna discapacidad.

El Plan 2018: Licenciatura en Inclusión Educativa

De acuerdo con el marco legal vigente, artículo 41 de la Ley General de Educación (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2023), es una exigencia garantizar el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, o bien con aptitudes sobresalientes, desde un enfoque inclusivo. Por lo tanto, en este plan de estudios se prioriza la formación de maestros para la inclusión educativa que coadyuve en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todos los alumnos que cursan la educación básica.

Entender, entonces, la responsabilidad de las instituciones educativas en la promoción inherente de la cultura inclusiva implica la urgente transformación de prácticas y roles del profesorado para cumplir con tan loable misión, por lo que:

La formación del profesorado para la atención a la diversidad será útil para desarrollar una educación de mayor calidad para todos si se configura como un elemento central del sistema educativo que promueve el cambio de la cultura profesional docente, en un contexto abierto a todos y orientado por valores inclusivos. No se trata pues de una formación individual que busca el desarrollo profesional aislado, sino más bien de una capacitación personal para participar en una actividad docente compartida que permita el desarrollo profesional del profesorado y la mejora del centro. (Duran y Giné, 2012, p.33)

El diseño del plan de estudios se sustenta en las tendencias más recientes de la educación inclusiva; en las diversas perspectivas teóricas y metodológicas de las disciplinas que son afines al objeto de enseñanza en la inclusión y de aquellas que explican el proceso educativo

en la diversidad; en los desafíos de la formación de maestros para la educación especial; en la naturaleza y desarrollo de las prácticas pedagógicas actuales y las emergentes, además de los problemas que, como resultado de los múltiples cambios que en lo social, cultural, económico, tecnológico y educativo tanto en lo internacional como en lo nacional enfrentan los profesionales de la educación, así como en los marcos normativos y pedagógicos establecidos en el modelo educativo para la educación obligatoria.

Después de los antecedentes legales ya planteados, el profesional de la inclusión educativa debe ser un conocedor de lo que significa este concepto para toda la educación básica y del currículo, incluso la educación obligatoria. Debe saber de los procesos evolutivos del aprendizaje en estos campos y del conocimiento en el niño y el adolescente para poder diseñar estrategias grupales y secuencias didácticas con el propósito de que los niños aprendan juntos con las diversas discapacidades como parte de una normalidad diversa en la cotidianidad de las aulas. Debe supervisar en todo momento el desarrollo de los niños sobresalientes y sus implicaciones con la familia y la escuela, y estar al tanto del manejo de los niños con espectro autista para trabajar con ellos en el aula y con sus familias.

De igual forma, debe conocer los trastornos de aprendizaje sin estigmatizarlos para que pueda diseñar tareas dentro del aula que permitan que sus alumnos logren superar las barreras que sus diversos síndromes conllevan. Por ello, debe dominar herramientas básicas para la comunicación en lengua de señas mexicana y el sistema de escritura braille, conocer las bases filosóficas y las normativas internacionales y nacionales, así como las metodologías para el autoaprendizaje permanente de casos. Además, debe tener conocimiento de las diversas discapacidades, nociones para identificar los distintos trastornos corticales y ser experto en la coenseñanza para trabajar en pares o en binas con los profesores de educación básica.

Estructura del Plan 2018. La malla curricular de este plan de estudios está organizada en cuatro trayectos formativos. Estos son un conjunto de espacios integrados por distintos componentes discipli-

narios, que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido para contribuir a la preparación profesional de los estudiantes.

En cada trayecto formativo es posible identificar los espacios curriculares como elementos articulados dentro del plan de estudios y que toman como punto de referencia el perfil de egreso de la educación básica. Esta construcción permite entender su posición en la malla curricular y explicar el sentido de los saberes que propone cada curso. Los trayectos son:

- Bases teórico-metodológicas para la enseñanza
- Formación para la enseñanza y el aprendizaje
- Práctica profesional
- Optativos

La malla curricular incorpora tres espacios para el aprendizaje del idioma inglés como lengua adicional con el propósito de fortalecer el desarrollo profesional del estudiante normalista. Se pretende que se apropie de las herramientas para acceder a diversas fuentes de información, impulsar su permanente comunicación con el mundo globalizado, así como actuar en una serie más amplia de actividades comunicativas. Se cursan entre el primero y séptimo semestre de acuerdo a la organización académica de la Escuela Normal.

Los cursos son:

- Inglés. Inicio de la comunicación básica
- Inglés. Desarrollo de conversaciones elementales
- Inglés. Intercambio de información e ideas

En cada trayecto formativo se potencia, de manera transversal, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) para complementar la formación integral del futuro docente. El desarrollo de habilidades digitales y tecnológicas le permitirá enriquecer el trabajo en el aula y favorecer el aprendizaje permanente y autónomo, rompiendo las barreras del espacio y el tiempo.

También se incluye el uso de las TIC y las TAC en cada uno de los cursos de la malla curricular. Se pretende desarrollar la capacidad para utilizarlas adecuadamente en las actividades de enseñanza y de aprendizaje, así como para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos.

La Maestría en Educación Especial (MEE)

Como parte de la modernización dentro de las escuelas y la evolución de la docencia se generaron nuevos retos para la creación de estudios de posgrado, derivados de las estrategias y proyectos de la política nacional que exigían realizar un proceso de evaluación orientado a integrar personal docente capacitado y competente en materia de educación. Una de las bases fundamentales que abanderó esta política se enmarcó dentro del discurso de la excelencia y calidad.

El diseño de la maestría se originó en la Escuela Normal Estatal de Especialización (ENEE) para que se ofertara dentro de sus instalaciones con el objetivo de generar espacios a todos los docentes que estaban solicitando oportunidades de capacitación y actualización específicamente en el área de educación especial en el sur de Sonora.

Durante la gestión de esos años, en tiempos del Centro Pedagógico del Estado (CEPES), la Escuela Normal Estatal de Especialización fue partícipe de la primera versión de la Maestría en Educación Especial. La operación del programa se inició en la ENEE; sin embargo, no logró el registro de profesiones como se pretendía en un inicio, que se obtuvo en la ENSH (Escuela Normal Superior de Hermosillo), por lo que se trasladó la operación a la sede de la capital de Sonora y a la sede de Ciudad Obregón en las instalaciones de la ENEE.

En 2007 se realizó la reestructuración curricular a cargo de un equipo académico de la ENEE compuesto por las maestras Etelvina Mendoza Medina, Vielka Claussen, Marielos Aganza y Karla Marie Gonzales, así como el maestro Marco Antonio Gamboa Robles, y otro equipo del Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora

(IFODES), conformado por los maestros Enrique Mungarro Matuz y Humberto Figueroa.

Ya con la estructuración del programa de posgrado llevado a cabo por los encargados desde la ENEE y el IFODES se realiza el convenio de oferta educativa en la ENEE validada por la ENSH. Este posgrado se ofreció presencialmente en las instalaciones de la ENEE. La maestra Etelvina Mendoza Medina fue nombrada coordinadora de Posgrado por el CEPES. Posteriormente el IFODES ratificó este nombramiento y fue la misma maestra quien estuvo a cargo de Posgrado de la ENEE.

La operacionalización del curso de posgrado se inició con dos grupos de maestría en cada semestre. El transcurso de la maestría se llevó a cabo durante diez años consecutivos. Al término del posgrado, la escuela encargada de emitir los títulos era la ENSH, puesto que así lo determinaba el registro.

El registro de la maestría contaba con la clave 241535 y se dividió en cuatro cuatrimestres, los cuales se cursan en dos años en modalidad mixta. Los créditos del programa son de 83 ubicados dentro del plan 2007. La organización de los semestres puede revisarse en el capítulo 2 de esta obra.

Las áreas se dividieron en tres, en las cuales las materias corresponden a las de la línea de formación socioeducativa, psicopedagógica y finalmente la línea de formación para la investigación y desarrollo educativos.

En 2017 se suspendió la operación del programa, dado que la entidad puso en receso a todos los posgrados en las escuelas normales. Actualmente, la MEE se ofrece en la Escuela Normal Superior de Hermosillo (ENSH).

Referencias

Abarca, F. (2016). La metodología participativa para la intervención social: Reflexiones desde la práctica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 11(1), 87-109.

- Amigón, R., Fernández, G. y Velázquez, M. (2018). Las competencias profesionales desde la metodología del proyecto Tuning en la licenciatura en educación especial. *Revista de Educación y Desarrollo*, (45), 15-24. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/45/45_Amigon.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (20 de diciembre de 2023). *Ley General de Educación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Centro Virtual de Innovación Educativa (2018). *Planes 2018. Licenciatura en Inclusión Educativa*. <http://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/127>
- Duran Gisbert, D. y Giné i Giné, C. (2012). La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos*, (41), 31-44. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/260>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del curriculum*. Morata.
- Mora, S. Z. J. (2018). La transversalidad curricular: Algunas consideraciones teóricas para su implementación. *Boletín Redipe*, 7(11), 65-81.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2004). *Plan de estudios 2004. Licenciatura de Educación Especial. Programa para la transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales*. https://www.enee-oaxaca.edu.mx/pdf/programa_academico/plan_de_estudios.pdf

Apéndice 1. Área de Atención Auditiva y de Lenguaje

Mapa Curricular

C

Primer semestre	Horas/ Créditos	Segundo semestre	Horas/ Créditos	Tercer semestre	Horas/ Créditos	Cuarto semestre	Horas/ Créditos	Quinto semestre	Horas/ Créditos	Sexto semestre	Horas/ Créditos	Séptimo semestre	Horas/ Créditos	Octavo semestre	Horas/ Créditos
Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano	4/7.0	La educación en el desarrollo histórico de México I	4/7.0	La educación en el desarrollo histórico de México II	4/7.0	Seminario de temas selectos de la historia de la educación I	4/7.0	Seminario de temas selectos de la historia de la educación II	4/7.0	Gestión escolar	4/7.0	Taller de análisis del trabajo de campo de diseño de propuestas didácticas I	8/14.0	Taller de análisis del trabajo de campo de diseño de propuestas didácticas II	8/14.0
Estrategias para el estudio y la comunicación	4/7.0	Neurobiología del desarrollo	4/7.0	Atención educativa de alumnos con problemas en la comunicación	4/7.0	Atención educativa de alumnos con problemas en el aprendizaje	4/7.0	Metodología y aprendizaje	4/7.0	Atención educativa de alumnos con problemas en la comunicación	4/7.0				
Propósitos y contenidos de la educación básica I	6/10.5	Propósitos y contenidos de la educación básica II	6/10.5	Enseñanza del español en la educación básica	6/10.5	Enseñanza de las matemáticas en la educación básica	6/10.5	Planación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje I	6/10.5	Planación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje II	6/10.5	Trabajo docente I	24/42.0	Trabajo docente II	24/42.0
Problemas y políticas de la educación básica	4/7.0	Atención educativa de alumnos con discapacidad motriz	4/7.0	Atención educativa de alumnos con discapacidad auditiva	4/7.0	Atención educativa de alumnos con problemas de lenguaje I	4/7.0	Atención educativa de alumnos con problemas de lenguaje II	4/7.0	PC4 * para alumnos con problemas de lenguaje	4/7.0				
Introducción a la aplicación especial	4/7.0	Atención educativa de alumnos con discapacidad visual	4/7.0	Atención educativa de alumnos con discapacidad intelectual	4/7.0	Atención educativa de alumnos con discapacidad de los alumnos sordos I	4/7.0	Atención educativa de alumnos con discapacidad de los alumnos sordos II	4/7.0	Diseño de la PC4 * para alumnos con discapacidad auditiva	4/7.0				
Desarrollo infantil y de los adolescentes, adultos jóvenes y adultos mayores	4/7.0	Desarrollo físico y psicomotor	4/7.0	Desarrollo cognitivo y del lenguaje	4/7.0	Desarrollo social y afectivo	4/7.0	Familia y proceso educativo	4/7.0	Asignatura regional	4/7.0				
Examen y contexto social	6/10.5	Observación del proceso escolar	6/10.5	Observación y práctica docente I	6/10.5	Observación y práctica docente II	6/10.5	Observación y práctica docente III	6/10.5	Observación y práctica docente IV	6/10.5				
Horas/semana	32		32		32		32		32		32		32		32

Campos de formación															
Formación general para educación básica															
Formación general para educación especial															
Formación específica por área de atención:															
• Auditiva y de lenguaje															
• Motriz															
• Intelectual															
• Visual															

* Propuesta curricular adoptada

Apéndice 2. Área de Atención Intelectual

Mapa Curricular

C

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre	Horas/ Créditos
Bases filosóficas, legales y organizativas de la educación educativa mexicana	La educación en el desarrollo histórico de México I	La educación en el desarrollo de México II	Seminario de temas selectos de la pedagogía y la educación I	Seminario de temas selectos de la pedagogía y la educación II	Gestión escolar	Taller de análisis de casos docentes y diseño de propuestas didácticas I	Taller de análisis de casos docentes y diseño de propuestas didácticas II	8/14.0
Estrategias para el estudio y la comunicación	Neurobiología del desarrollo	Atención educativa de alumnos con discapacidad en la comunicación	Atención educativa de alumnos con discapacidad en el aprendizaje	Metodología y aprendizaje	Atención educativa de alumnos con discapacidad en el aprendizaje			4/7.0
Propósitos y contenidos de la educación básica I	Propósitos y contenidos de la educación básica II	Enseñanza del español en la educación básica	Enseñanza de las matemáticas en la educación básica	Planificación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje I	Planificación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje II	Trabajo docente I	Trabajo docente II	6/10.5
Problemas y políticas de la educación básica	Atención educativa de alumnos con discapacidad intelectual	Atención educativa de alumnos con discapacidad auditiva	Discapacidad intelectual y aprendizaje	Identificación de necesidades educativas especiales	Diseño de la propuesta curricular adaptado			4/7.0
Introducción a la educación especial	Atención educativa de alumnos con discapacidad visual	Atención educativa de alumnos con discapacidad intelectual	Competencias de los docentes en la diversidad de vida y auto-determinación	Estrategias de enseñanza aprendizaje I	Estrategias de enseñanza aprendizaje II			4/7.0
Desarrollo infantil y de los adolescentes. Aspectos generales	Desarrollo físico y psicomotor	Desarrollo cognitivo del lenguaje	Desarrollo social y afectivo	Familia y proceso educativo	Asignatura regional			4/7.0
Examen y control social	Observación del proceso escolar	Observación y práctica docente I	Observación y práctica docente II	Observación y práctica docente III	Observación y práctica docente IV			6/10.5
Horas/semana	32	32	32	32	32	32	32	32

A	Actividades principalmente escolarizadas	Campos de Formación				32
B	Actividades de acercamiento a la práctica escolar	Formación general para educación básica				32
C	Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo	Formación general para educación especial				32
		Formación específica por área de atención:				32
		• Intelectual				32
		• Auditiva y de lenguaje				32
		• Moriz				32
		• Visual				32

Capítulo 4

Experiencias Docentes: Retos y Dificultades

Mara Monserrath Rosales Esquer*
Marcela Miranda Romero**

Para el Sistema Educativo Nacional (SEN), la atención de los alumnos y alumnas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, o cualquier situación de discapacidad o de dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación, ha sido una tarea compleja, puesto que desde que se aprobó la Ley de Atención a las Personas con Discapacidad,¹ se debe garantizar el derecho a la educación de calidad y a la integración social de este grupo de personas. En nuestro país, dicha ley ha tenido diversas modificaciones, la última en 2023, con la incorporación de temas de inclusión y términos como *accesibilidad, ajustes razonables y diseño universal*. En el caso del estado de Sonora, se han realizado consultas con personas con discapacidad, sus familias y asociaciones para que ellos sean quienes hagan los pliegos petitorios.

* <https://orcid.org/0009-0003-6758-9809>

** <https://orcid.org/0009-0003-3113-3615>

¹ La Ley de Atención a las Personas con Discapacidad, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 10 de junio de 2005, menciona en su artículo 4: “Los derechos que establece la presente Ley serán reconocidos a todas las personas con discapacidad, sin distinción por origen étnico o nacional, género, edad, condición social, condiciones de salud, religión, opiniones, preferencias, estado civil, o cualquiera otra que atente contra su dignidad”.

A partir de 1993 –como consecuencia del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al Artículo 3o constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, específicamente en lo referente a los Artículos 39 y 41– se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial que transformó las concepciones a acerca de su función, reestructuró los servicios existentes y promovió la integración educativa. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2006, p. 8)

En 1993 se experimentó un auge en los servicios de educación especial, puesto que se llevó a cabo la reorientación de estos; se amplió la cobertura para atender a las escuelas regulares, brindando un apoyo denominado en nuestro estado Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), la cual buscaba el ingreso y la permanencia de niños y jóvenes en el Sistema Educativo Nacional. Se atendía primeramente el nivel de primaria y posteriormente preescolar y secundaria.

Actualmente se pretende ampliar la cobertura hasta el nivel medio superior, en particular en los 30 planteles del Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora, mediante el programa integral de orientación educativa con el que se da acompañamiento. Se han realizado acciones como identificación de un padrón de alumnos con discapacidad o trastornos, así como la atención a los alumnos, evaluaciones específicas en caso necesario y canalización a otras instancias.

Otros de los servicios reorganizados fueron los indispensables,² que pasaron a ser escolarizados y denominados Centros de Atención Múltiple (CAM), donde se atendería a los alumnos que por sus condiciones de discapacidad tenían dificultades para integrarse a una escuela regular; se cubrían los niveles inicial, preescolar, primaria

² Los servicios de carácter indispensable –Centros de Intervención Temprana, Escuelas de Educación Especial y Centros de Capacitación de Educación Especial– funcionaban en espacios específicos, separados de la educación regular, y estaban dirigidos a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad.

y formación para el trabajo, y con el paso de los años se integró el de secundaria. En la actualidad, aunque no son específicamente de educación especial, sí existen servicios de atención al nivel medio superior, pero mediante el sistema de escuela abierta, denominados Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED).

Existen además otros dos servicios que en Sonora no tuvieron mayor impacto y que por cuestión de presupuesto dejaron de funcionar, los cuales son las Unidades de Atención al Público (UAP), destinadas a brindar información y orientación a las familias y a los maestros sobre el proceso de integración educativa. En el estado se implementaron al menos dos, una en la sierra y otra en algunos centros de maestros, y se les denominó Centros de Recursos para la Integración Educativa (CRIE). Estos espacios tenían como función la de orientar a los docentes o padres de familia que lo requerían y acudir a dar capacitación a las escuelas en las que no se contara con los servicios de educación especial. Por último, existía el servicio de Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), una unidad de apoyo a la integración educativa en los jardines de niños, que jamás operó en Sonora, ya que desde la citada reorientación los servicios se denominaron USAER preescolar.

Los maestros de educación especial han transitado también por varios cambios en su quehacer docente, tanto de modelos como de paradigmas. En la mayoría de los casos, su preparación inicial estaba centrada en un modelo educativo que ya había cambiado a la hora de ir a laborar.

Primero se atendía al modelo asistencial, terapéutico, pedagógico y actualmente al modelo educativo con enfoque inclusivo. Estos cambios inciden tanto en la estructura como en la operación, ya que al inicio el trabajo se realizaba en turno alterno, en la modalidad uno a uno; posteriormente, con la integración, los servicios se trasladaron a las escuelas dentro de las USAER, brindando atención a las necesidades educativas especiales de los niños y jóvenes, prioritariamente a los que contaban con una discapacidad o aptitudes sobresalientes.

En esta modalidad de intervención existe mucha resistencia al cambio, puesto que ni los docentes de la escuela regular estaban preparados

para recibir orientaciones ni visita de los docentes de educación especial, ni estos últimos estaban listos para hacerlo, puesto que su formación consistía sólo en atender al alumno y brindar orientaciones a los padres de familia.

Desde finales de los noventa, con la integración educativa, ya se pretendía el trabajo inclusivo de no segregar a los alumnos sacándolos del aula regular, enviándolos al aula de apoyo; fueron épocas difíciles en las que había maestros de educación especial a los cuales no se les permitía el acceso a las aulas regulares, puesto que los docentes pensaban que era una especie de fiscalización de su trabajo. Poco a poco, a lo largo de estas décadas, esta percepción ha ido avanzando, aunque persiste un poco de resistencia a la hora de realizar estas prácticas.

Dentro de las modalidades de intervención que más se han utilizado desde que se inició la integración educativa están la modalidad grupal y la individual, que se selecciona con base en la organización del centro de trabajo; en ocasiones se agrupan por niveles educativos, por discapacidad, por nivel de lectoescritura, por problemas de lenguaje y/o por aspectos socioemocionales, es decir, por una diversidad de situaciones a atender. Los alumnos son sacados del grupo regular y atendidos por el maestro de apoyo, comunicación o por cualquier integrante del equipo multiprofesional.

Por último, la modalidad individual, que tanto la bibliografía como la práctica dicta que debiera ser la menos utilizada, puesto que implica trabajar uno a uno con el alumno, generalmente se aplica cuando existe un desfase muy significativo con el nivel educativo que debiera tener el educando en comparación con el grupo. Su utilización se reduce a casos en los que se requiere evaluar, o implementaciones de un programa que demanda esa individualidad.

Actualmente, con el modelo inclusivo, se requiere que se respete el aprendizaje del alumno dentro del contexto áulico, proporcionando los apoyos correspondientes para incrementar su aprendizaje en consonancia con su propio ritmo y estilo, desde el diseño universal para el aprendizaje (DUA), atendiendo no sólo a los alumnos focalizados, sino a toda la diversidad que existe dentro de un aula.

La modalidad de atención se centra en proyectos escolares donde el docente y el equipo de educación especial deban participar en la identificación y/o eliminación de las BAP, así como en la orientación en estrategias de intervención a los docentes de grupos, personal directivo, comunidad escolar y padres de familia.

En este capítulo se espera conocer las narrativas de las experiencias sobre retos y dificultades que los docentes en servicio han vivido de acuerdo al nivel, servicio y modalidad de atención que han prestado, desde su formación inicial en la ENEE (Escuela Normal Estatal de Especialidades) y los diversos servicios en los que ha laborado.

El ser docente o elegir ser docente de educación especial tiene como finalidad el brindar una atención de calidad a los niños, niñas y jóvenes que presentan discapacidad, dificultades severas de aprendizaje, conducta y comunicación o bien aptitudes sobresalientes, lo cual es un reto para el Sistema Educativo Nacional; con el enfoque inclusivo se amplía la cobertura a la atención a grupos vulnerables, ya que es un derecho de acuerdo con el artículo tercero de la Constitución Mexicana y la Ley General de Educación:

Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación. (Secretaría de Gobernación [SEGOB], 2019)

En este capítulo también se tocarán las experiencias de los catedráticos de la Escuela Normal Estatal de Especialización (ENEE), quienes también han transitado este camino.

Los servicios de educación especial han cambiado su misión, puesto que en la época de los noventa se trabajaba bajo el enfoque de la integración educativa. En la actualidad, el enfoque es inclusivo. En la realidad, implementar este modelo se continúa dificultando; sin embargo, hoy en día cada vez más centros están intentando trabajar desde esta perspectiva.

Las USAER participan activamente dentro de las escuelas de educación regular en los diferentes niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria. Dentro de sus principales tareas está la de brindar asesoría y acompañamiento al personal docente, directivo, padres de familia, y en especial a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP); por otro lado, los servicios escolarizados CAM atienden a los alumnos que enfrentan discapacidades más severas, como trastornos del espectro autista, y que por sus características se complica más su atención en una escuela de educación regular.

Actualmente los CAM buscan la inclusión de sus alumnos en diferentes ámbitos, como lo es el social, el educativo y en algunos casos el laboral; a través de los apoyos considerados en los ajustes razonables, la orientación a los padres de familia, entre otras acciones sustanciales dentro de los centros de trabajo.

Los servicios de educación especial cuentan con una estructura orgánica similar, aunque su operación es distinta. En ambos servicios existe un director que es el encargado de la organización del personal; sin embargo, en los CAM los directores se encuentran dentro de la institución y tienen a su cargo a varios maestros de grupo y al equipo multiprofesional (que lo integra un maestro de comunicación, una psicóloga y un trabajador social). En general, pueden tener una estructura más completa, ya que en algunos centros cuentan con personal de terapia física, de educación artística y en algunos muy particulares hasta médicos.

Los servicios de educación especial buscan hacer valer el derecho a la educación de estudiantes con discapacidad, aptitudes sobresalientes y otras condiciones, de manera que puedan acceder, participar, aprender y permanecer en la escuela, para garantizar la igualdad de oportunidades, el respeto a la diversidad y la mejora de la calidad de vida. (SEP, 2022)

En cambio, en las USAER, los directores tienen a su cargo entre cuatro o cinco escuelas de educación regular donde prestan sus

servicios de asesoría y acompañamiento al docente de grupo, identificando, evaluando y atendiendo con la ayuda de diversas estrategias las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los educandos por las diversas situaciones de los contextos donde se desarrollan.

El Inicio de Labores en los Servicios de Educación Especial

La elección de la educación especial en ocasiones tiene sus orígenes en la familia. Debe ser una de las carreras que se estudien por vocación y no solo por el hecho de que los padres son maestros y quieran seguir con la tradición, puesto que como lo marca el perfil profesional de egreso, el docente debe velar por la integridad de sus alumnos atendiendo sus derechos constitucionales, así como trabajar de manera conjunta con los docentes de las instituciones educativas para lograr una plena inclusión.

Como ya se ha mencionado, la educación especial ha sufrido una serie de transformaciones a lo largo de los años que han supuesto cambios de paradigmas y en consecuencia modificaciones en la atención que se ha brindado a los alumnos que enfrentan alguna barrera para el aprendizaje y la participación. En este apartado se aborda el caso de aquellos estudiantes que presentan aptitudes sobresalientes, a quienes anteriormente se les denominaba “alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes”.

Durante los años noventa y principios del siglo XXI los docentes de educación especial asumían la necesidad e importancia de elaborar una propuesta curricular adaptada a las características de los alumnos y además tomar en cuenta acciones extracurriculares para potenciar las habilidades e intereses que manifestaban y que no podían desarrollarse en la escuela; también era su prerrogativa establecer estrategias de orientación para padres de familia, así como un programa de actualización para docentes de aula regular. A todo este trabajo colegiado se le denominó *enriquecimiento curricular*.

Actualmente, el enriquecimiento curricular sigue siendo una estrategia aceptada por muchos países, ya que facilita brindar una enseñanza de calidad a los alumnos con aptitudes sobresalientes dentro del aula regular, permitiendo que también se beneficien de las actividades de enriquecimiento aquellos estudiantes que no muestran este tipo de niveles altos de rendimiento.

Como explica la maestra Reyna Edilia Soto: “Nosotros seleccionábamos el grupo de CAS, entre cinco y diez niños de cada grupo y los sacábamos a trabajar dos veces a la semana en sus proyectos y nosotros como maestros de CAS entrábamos a trabajar al grupo regular”.

Actualmente, las escuelas se rigen bajo el enfoque del programa de enriquecimiento emitido por la Secretaría de Educación Pública, el cual reconoce que los alumnos con aptitudes sobresalientes tienen necesidades educativas distintas debido a sus características, intereses y capacidades, por lo que se busca ofrecer una atención diferenciada con el fin de facilitarles diversas oportunidades y experiencias educativas para el desarrollo de sus potencialidades.

Así, los docentes de educación especial deben partir de la identificación de alumnos con aptitudes sobresalientes; para esto se requiere aplicar diversas técnicas e instrumentos de evaluación, entre ellas actividades exploratorias, nominación libre por el o la docente de aula regular, inventarios, productos tangibles, así como entrevistas tanto a los estudiantes como a sus familias y docentes. Partiendo de este proceso de detección inicial, se visualiza el proceso de intervención a través de los modelos de atención que el programa sugiere: enriquecimiento en el aula, en la escuela y fuera de la escuela.

Este es uno de los grandes retos a los que los docentes de educación especial se enfrentan, ya que no es tarea fácil establecer un trabajo en conjunto con el maestro o maestra de aula regular, la familia y simultáneamente gestionar recursos que se requieren para la atención del alumnado. Algunos comentan que ellos mismos son los que salen a buscar recursos materiales y/o personales que ofrezcan oportunidades para el fortalecimiento de las aptitudes de los estudiantes; por ejemplo, proyectos, visitas guiadas, talleres, entre otros, con el fin de

reforzar lo que se trabaja en la escuela y potenciar los intereses detectados en los alumnos.

En opinión de la maestra Reyna Edilia Soto, quien comenzó a trabajar de lleno con este tipo de alumnos en el año 1992, no era demasiado diferente al tipo de intervención que se realiza actualmente bajo el enfoque inclusivo; de hecho, la diferencia que más destaca es que antes se retiraba constantemente a estos alumnos del aula regular y se trabajaba con ellos en el espacio de la USAER, lo cual hoy en día se procura evitar, dado que se busca que estos estudiantes desarrollen sus potencialidades en el contexto en el que se desenvuelven la mayor parte del tiempo y donde se pueden llegar a encontrar las limitantes para que el proceso de enriquecimiento se logre de la mejor manera.

La Transformación de la Práctica

A lo largo de la historia, la educación especial ha evolucionado con respecto a la atención que se brinda a los alumnos que en otros tiempos se denominaban “idiotas”, u otros adjetivos similares, quienes eran escondidos en sus casas, puesto que esta condición era considerada una maldición, se creía que era un castigo de Dios, e incluso se llegaba a extremos de realizar exorcismos o atentar contra sus vidas. Alrededor de 1840, Séguin trabajó fundamentalmente el problema educativo de la “idiocia”,³ a la que consideraba como una enfermedad del sistema nervioso que separaba órganos y facultades del control y la voluntad, por lo que se hacía necesaria una acción fisiológica básica y, desde la adquisición del control muscular, intentaba corregir la incapacidad intelectual y la atención (Álvarez, 2021).

Luego pasaron a atenderse en asilos y hospitales, con una visión caritativa y para no poner en peligro a las demás personas; posteriormente, en el siglo XIX nace en Europa la educación especial impulsada por grupos sociales para la atención de personas con discapacidades,

³ En el siglo XIX, Édouard Séguin, conocido como el “apóstol de los idiotas”, creó una pedagogía para la enseñanza de las personas con discapacidad intelectual.

quienes eran atendidas bajo un enfoque médico y psicológico, que eventualmente se concentró en métodos pedagógicos y la creación de las escuelas de educación especial, donde se considera al niño con algún déficit en sus posibilidades de educarse y de ejercer derechos y deberes como cualquier otro ciudadano; todo esto se atendió en la declaración de Salamanca con la denominación de integración educativa, el precedente de lo que hoy conocemos como el enfoque inclusivo.

Las transiciones por las que ha pasado la educación especial están directamente relacionadas con las prácticas, ya que al inicio el trabajo se hacía uno a uno en instalaciones rehabilitadoras más que educativas, que, si bien daban buenos resultados en los niños, omitían la parte social en su educación. Posteriormente las prácticas de los maestros se orientaron a realizar planeaciones más que programas individuales, y se empezó a introducir a los grupos lo que se llamaba *clases modelo*, bajo el enfoque de la integración educativa. Posteriormente, se ha buscado que el trabajo sea más colaborativo y que las planeaciones se hagan en conjunto con los maestros de grupo en el caso de las USAER y de manera integral en el caso de los CAM. Finalmente, bajo el enfoque inclusivo se pretende que el trabajo se desarrolle bajo proyectos en ambos servicios, implementación con la que apenas se inicia durante este ciclo escolar⁴ 2023-2024.

Retos y Dificultades Académicas

La práctica docente es una de las tareas más importantes por la diversidad de sus acciones; el trabajo con las personas es algo muy

⁴ Se ha anunciado la renovación y puesta en marcha de una nueva propuesta curricular para la educación, que se comenzará a implementar en el ciclo escolar 2023-2024. Para el que se inicia, se proyectan diferentes acciones, entre ellas: periodos de formación a docentes, relacionados con la nueva propuesta; el rediseño de los libros de texto gratuitos y de otros materiales; y el replanteamiento de la evaluación de aprendizajes. A través de estas acciones, así como de la redefinición de los métodos y las estrategias de intervención educativa, y de las concepciones y convicciones que subyacen a las prácticas de enseñanza entre el profesorado, el enfoque de educación inclusiva contemplado en la nueva propuesta podrá concretarse.

delicado y más si se trata de atender el desarrollo de aprendizaje, comunicativo y social, así que la persona que se dedica a ser docente siempre tendrá la tarea de aprender, actualizarse y sobre todo tratar de formar a los individuos que serán el futuro de una nación. De ahí la relevancia de abordar los retos y dificultades que enfrentan tanto los docentes de educación básica y de educación especial como los catedráticos que los forman.

Docentes de Educación Básica

Una de las actividades que en la actualidad debe realizar el personal del servicio de educación especial es fundamentalmente brindar asesoría y acompañamiento a docentes y directivos de la escuela regular, así como a los padres de familia, lo cual implica un reto en la labor docente debido a la naturaleza cambiante de la educación en términos de planes de estudio, metodología y estrategias para la intervención.

Durante la formación inicial se pretende brindar los contenidos lo más actualizados posible, así como fortalecer el perfil de egreso con diferentes herramientas teóricas, metodológicas y prácticas, una de las bondades de las escuelas normales en nuestro país; sin embargo, es hasta la práctica docente en el servicio educativo cuando en realidad el normalista se enfrenta a las dificultades para desarrollar lo aprendido.

El trabajo del equipo de educación especial es una tarea compleja, ya que, en las USAER, a diferencia de los CAM, los maestros brindan apoyo y servicio en un espacio donde no tienen un grupo propio para implementar las estrategias, y el trabajo consiste en atender a nivel escolar, áulico y familiar mediante el trabajo de asesoría y acompañamiento:

La caracterización del asesoramiento en la enseñanza es algo complejo y con gran variedad de alternativas y campos de influencia y llega a constituir una práctica que utiliza modelos tomados de otras formas de actividad social, tanto en su conceptualización como en su desarrollo. (Marcelo García y López Yáñez, 1997, p. 29)

Es decir, los maestros deben identificar las barreras para el aprendizaje y participación en dichos contextos, y con ello implementar proyectos inclusivos para la atención tanto en la escuela como dentro de las aulas; también deben atenderse de manera específica las BAP que enfrentan los alumnos tanto en las aulas como en su familia, para posteriormente realizar los proyectos de trabajo que las eliminen o minimicen en la medida de lo posible.

Otro reto que encaran los docentes de educación especial es que después del proceso de identificación se continúa con la búsqueda de estrategias y apoyos para la intervención, las cuales se deben proporcionar a los docentes de la escuela regular para trabajar en conjunto, pero la falta de tiempo para esa tarea colaborativa dificulta su ejecución. También existe la problemática de que se considera una carga laboral extra y que solo es labor de los maestros de educación especial, cuando de acuerdo a lo planteado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la agenda 2030, la reforma del artículo tercero y los nuevos planes de estudio 2022, la inclusión es tarea de todos. Lo anterior lo plantea uno de los docentes consultados:

Orientar a los docentes en cuanto a prácticas inclusivas, tienden a verlo como más carga de trabajo para ellos, como maestro de apoyo es difícil romper la idea de que no vamos a desaparecer las barreras con una varita mágica, que es una responsabilidad en conjunto y no solo de los maestros de apoyo. (D. Ruelas, comunicación personal, 8 de noviembre de 2023)

Para poder realizar la asesoría y el acompañamiento, el docente de educación especial en ambos servicios debe estar en constante habilitación, pues además de conocer y atender los planes de estudios vigentes para el proceso de planeación en conjunto con los docentes de la escuela regular en el caso de las USAER, es necesario que esté en esa actualización constante para el conocimiento de los síndromes, de las terminologías actuales en lo referente a inclusión, los niveles y los apoyos que se deben brindar a los alumnos de acuerdo con sus nece-

sidades de aprendizaje y a las de autonomía para lograr una verdadera inclusión en los ámbitos tanto escolar como social en el caso particular de los CAM. Como lo afirma uno de los docentes entrevistados:

Falta de capacitaciones y actualizaciones específicas del área de comunicación para brindar una atención a los alumnos. A lo largo de los años una de las quejas que plantean docentes de educación especial es la falta de capacitación constante con respecto a las temáticas que se mencionaron anteriormente, si bien es cierto que hay docentes que se capacitan con sus propios recursos, pero no son la mayoría. (J. Pierre, comunicación personal, 8 de noviembre de 2023)

La función directiva dentro de los servicios de educación especial tiene dentro de sus atribuciones la coordinación de los consejos técnicos, donde se llevan a cabo las mesas técnicas en las que el personal directivo, los docentes o en algunos casos invitados realizan esas actividades, pero no son suficientes para tantas temáticas que se deben abordar de acuerdo con todas las necesidades que se plantean. En ocasiones se llevan a cabo en espacios de los CT de las escuelas regulares para la toma de acuerdos sobre la implementación de estrategias que emanan del programa escolar de mejora continua:

Como directora, siempre he tratado de buscar tanto especialistas como información que me permita acompañar las actividades docentes del personal a mi cargo; el principal reto es, en algunos casos, la implementación de diversas estrategias por el personal de la escuela regular. (M. Arredondo, comunicación personal, 8 de noviembre de 2023)

Partiendo de la garantía constitucional que establece que la educación debe ser un derecho para las personas y una obligación para cada uno de los gobiernos, en México esta ha tenido grandes cambios en aras de subsanar las necesidades que generación tras generación manifiestan los ciudadanos, esto con el propósito de alcanzar un desarrollo social a través del cual dichos ciudadanos puedan vivir en una

sociedad libre para ejercer sus derechos, sin importar etnias, género o discapacidad.

Hoy en día los agentes educativos que se encuentran inmersos en los servicios de educación especial se actualizan y capacitan constantemente para poder dar respuesta a las transformaciones que exige el Sistema Educativo Nacional, desde las formas en que hacen frente a problemáticas de tipo social-familiar hasta el cambio de paradigmas en relación con la práctica docente que realizan, lo cual implica modificaciones en las dinámicas de atención, planeación y evaluación, entre otras.

Estos cambios se manifiestan con mayor énfasis a partir de cada reforma educativa que se implementa. Solo por mencionar algunas por las que ha transitado la educación en México, entre las más recientes se encuentran las siguientes:

La reforma educativa del año 2013, que se implementó durante el sexenio del presidente Enrique Peña Nieto y en la cual se establecieron ciertas modificaciones, sobre todo en lo que respecta a la “idoneidad” del docente para ejercer la profesión. Asimismo, se enfatizó la importancia de evaluar el desempeño del magisterio a través de un organismo autónomo (Sistema Nacional de Evaluación Educativa), el cual determinaba justamente esa idoneidad de la que se hacía acreedor el profesor o profesora con base en los resultados que hubiese obtenido a través de un examen escrito.

Los cambios introducidos en la reforma educativa realizada en 2013 a los artículos 3 y 73 de la Constitución señalaban que todas las decisiones y acciones del Estado en materia educativa debían orientarse a garantizar la calidad de la educación obligatoria (hasta ese momento esta incluía desde el nivel preescolar hasta la educación media superior), entendida como el “máximo logro de aprendizaje de los educandos”. En ese sentido, los siete ejes prioritarios que se definieron y los dispositivos para ponerlos en operación se alinearon con el objetivo de colocar la escuela al centro del Sistema Educativo Nacional (SEN), lo que, en principio, permitiría impulsar los aprendizajes deseados en las niñas, niños y jóvenes (*La reforma educativa de 2013: ¿Cuáles fueron sus prioridades y sus dispositivos de política?*, 2020).

Si bien esta reforma suponía una fórmula sencilla para mejorar la calidad educativa, consistente en formar mejores maestros, desarrollar mejores contenidos y ofrecer mejores escuelas en todo el país, la realidad aún dista de alcanzar la excelencia de la que tanto se habla y se exige, ya que desafortunadamente los servicios educativos carecen de recursos indispensables, tantos materiales como personales y de infraestructura. Por otro lado, se fortaleció la formación y profesionalización de los docentes en el campo de la educación especial. Se crearon programas de capacitación y actualización para que los maestros y maestras adquieran las habilidades y conocimientos necesarios para atender de manera adecuada a los alumnos con discapacidad. Sin embargo, a pesar de los avances, todavía existen desafíos en la educación especial en México.

Posteriormente, con el arribo del actual presidente de la república, Andrés Manuel López Obrador, se implementó otra reforma educativa en el año 2019, la cual impulsó la resignificación docente argumentando que la evaluación del magisterio no debe ser punitiva ni representar una desestabilidad emocional al ejercer su trabajo. En materia de planes y programas, la reforma de 2013 se basaba en los aprendizajes clave que los estudiantes de educación básica debían desarrollar en su trayecto escolar, la cual definía a estos como el “conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante” (SEP, 2017).

Por otro lado, la Nueva Escuela Mexicana trajo consigo la visión de un enfoque más humanista donde no se posiciona al estudiante como el centro del aprendizaje, sino a la comunidad que lo rodea.

En este sentido, algunos docentes de educación especial han expresado que entre el ir y venir de planes y programas de estudio, han tenido que reorientar su práctica educativa, adaptándose a las condiciones y recursos con los que cuentan, procurando siempre brindar una educación de calidad a todos los estudiantes, priorizando medidas de apoyo en aquellos que presentan alguna discapacidad. Todo esto ha requerido pasar por un proceso de transición. Es así como lo refiere P. Valdéz (comunicación personal, 6 de noviembre de 2023), quien destaca que

para transformar y mejorar la práctica educativa es necesario saber escuchar a nuestros estudiantes, brindarles amor, confianza y seguridad que permita cambiar la pedagogía tradicional a una más humanista; mediante actitudes positivas que cuiden el yo interior de cada niño, niña y adolescente que pasa por nuestras manos.

Algunas de las acciones que emprenden los docentes en aras de esta transformación es la preparación profesional y académica mediante maestrías, cursos, diplomados y talleres orientados principalmente a fortalecer la labor docente, ya que consideran que estos espacios académicos alternos les permiten actualizarse, mejorar y diversificar las metodologías de enseñanza, favoreciendo así principalmente a los alumnos y aportando un crecimiento personal en referencia al mundo tan cambiante en el que hoy en día se vive.

Asimismo, P. Valdéz (comunicación personal, 6 de noviembre de 2023) destaca lo siguiente:

Mi principal reto como docente de educación especial ha sido el dominio de los planes y programas de estudio con los que he trabajado durante mi trayectoria profesional, iniciando con el plan de estudio del 2011, posteriormente el del 2017 y actualmente el del 2023. Esto lo considero como un reto porque implica saber apropiarse del conocimiento y trascenderlo a las aulas de tal manera que todos los alumnos sean beneficiados, es decir, es muy importante tener el dominio de los contenidos que sugiere el plan y programas de estudio porque en el área que trabajamos es necesario realizar ajustes razonables pertinentes y certeros que garanticen el acceso a la educación.

Catedráticos de Licenciatura

La Escuela Normal Estatal de Especialización ha tenido a lo largo de sus casi cuarenta años una gran diversidad de catedráticos con distintas especialidades como lo eran la deficiencia mental, los problemas de aprendizaje, la audición y lenguaje, la discapacidad motriz.

Destacaron por su valioso trabajo como artífices de la educación especial en el estado de Sonora y a su vez vinieron a laborar en esta institución formadora de docentes para dar paso a una generación de catedráticos que han hecho historia trabajando desde la enseñanza del modelo terapéutico hasta la actualidad, con el modelo inclusivo.

Una de las grandes dificultades de todo ser humano, y el docente no es la excepción, es la resistencia al cambio. Como ya se dijo, todo docente debe estar en constante actualización, ya que todo se transforma (leyes, planes de estudio, uso y manejo de la tecnología aplicada a la educación), por lo que es necesario vivir esos procesos, sobre todo en la educación normal, al trabajar con jóvenes que están a la vanguardia en estos aspectos:

La resistencia al cambio de alumnos y profesores de la licenciatura. Esta se expresa en el aula y en las reuniones de profesores y se evidencia en el aula cuando los alumnos no han desarrollado las capacidades y herramientas para aprender con ventajas el siguiente grado. (C. Verdugo, comunicación personal, 11 de septiembre de 2023)

Para continuar con los retos académicos que sufren los catedráticos en las EN, otra maestra hace el mismo señalamiento con respecto a que cuesta cambiar de paradigmas, sobre todo cuando se trata de hacer cambios sustanciales, como un plan de estudios o una licenciatura, pero en esta ocasión esa dificultad se presenta por parte de los directivos de la institución (R. Marín, comunicación personal, 6 de noviembre de 2023).

Desde hace algunos años las escuelas normales implementan dentro de sus actividades la evaluación docente con el objetivo de conocer las áreas de oportunidad y las fortalezas de cada uno de los docentes y los cursos que coordinan y cómo es que el alumno los percibe.

A manera de conclusión, se muestra que son similares los retos a los que se han enfrentado tanto docentes en la práctica en los servicios de educación especial como los catedráticos formadores de docentes que laboran en la ENEE. Por una parte, encontramos la resistencia a

los cambios, sobre todo cuando se refiere a un nuevo plan o programa de estudio, la falta de capacitación o habilitación. Otro aspecto relevante es el apoyo con el que se debe contar por parte de la figura directiva para que se lleven a cabo estos trabajos.

En cuestión de capacitación y actualización, los docentes han buscado la forma de enriquecer continuamente su formación profesional con el fin de atender satisfactoriamente las demandas de su campo de acción. Lo hacen a través de posgrados, especializaciones, diplomados, entre otros, lo cual, si bien no garantiza la concreción de los objetivos de la inclusión, por ejemplo, ya que en este arduo camino intervienen muchos otros elementos, tales como la familia y la comunidad, sí supone una gran herramienta a favor para que los profesionales de la educación puedan afrontar los retos constantes de una manera más certera.

Referencias

- Álvarez, D. (4 de enero de 2021). Édouard Séguin y el niño salvaje. La inspiración de María Montessori. *La colina de Peralías*. <http://blogs.zemos98.org/lacolinadeperalias/2021/01/04/edouard-seguin-y-el-nino-salvaje-la-inspiracion-de-maria-montessori/>
- La reforma educativa de 2013: ¿Cuáles fueron sus prioridades y sus dispositivos de política?* (20 de marzo de 2020). Faro Educativo. <https://faroeducativo.iberomexico.com/2020/03/20/la-reforma-educativa-de-2013-cuales-fueron-sus-prioridades-y-sus-dispositivos-de-politica/>
- Marcelo García, C. y López Yáñez, J. (1997). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Ariel.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (junio de 1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (septiembre de 2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://es.unesco.org/sdgs>

- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (30 de mayo de 2011). *Ley General de las Personas con Discapacidad*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lgpd/LGPD_abro.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2016). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. <https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/alumnos/educaci%C3%B3n%20especial/15-libromorado.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017) *Aprendizajes clave para la educación integral*. <https://www.gob.mx/sep/articulos/aprendizajes-clave-para-la-educacion-integral#:~:text=Un%20aprendizaje%20clave%20es%20un,carencias%20dif%C3%ADciles%20de%20compensar%20en>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Educación en movimiento*. MEJOREDU. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/Boletin-9-2022.pdf>
- Secretaría de Gobernación. (15 de mayo de 2019). *Artículo 3*. <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>

Capítulo 5

El Estudiante de Educación Especial: Motivaciones y Metas

Graciella Cristina Corella Santacruz*

Maricela Contreras López**

En este capítulo se abordan las distintas motivaciones de estudiantes y egresados que los y las llevaron a ingresar a la Licenciatura en Educación Inclusiva (LEI), impartida por la Escuela Normal Estatal de Especialización (ENEE), así como a la Maestría en Educación Especial (MEE), ofrecida por la Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo (ENSH). Además, se incluyen las metas que se plantearon al término de dicho programa y cómo su formación académica al cursar el programa de licenciatura o de maestría contribuyó al cumplimiento de esas metas.

Para la elaboración del capítulo se entabló comunicación con egresados de la maestría y estudiantes de la licenciatura; la información que se maneja en este apartado corresponde solamente a la proporcionada por las personas que respondieron al llamado.

Entre las personas de la maestría que fueron entrevistadas se encuentran algunas similitudes en la formación académica, siendo en su mayoría profesoras y/o psicólogas. Si bien una de las personas entrevistadas es ingeniera y otra abogada, se dedican enteramente a la educación. Su rango de edades en el caso de la maestría va de los 28 a los 43 años y en el caso de la licenciatura el promedio es de 22 años.

* <https://orcid.org/0000-0001-6341-5121>

** <https://orcid.org/0000-0003-3856-738X>

El levantamiento de datos se llevó a cabo en dos fases. La primera del 30 de mayo al 9 de junio y la segunda del 15 al 19 de enero de 2024. La entrevista consistía en ocho preguntas donde se hablaba de la formación profesional, las motivaciones y metas para estudiar la licenciatura o la maestría, y cómo fue que las escuelas normales contribuyeron al logro de estas. Al inicio de la entrevista se les hizo saber a las entrevistadas cuál era el objetivo de dicha entrevista, y se les preguntaba si estaban de acuerdo con que se utilizaran sus respuestas para la elaboración del presente texto, a lo cual accedieron.

Motivaciones de Ingreso

La motivación es aquella fuerza interna o externa que nos mueve a tener un comportamiento o a realizar alguna acción que nos parece gratificante o productiva. En este caso, la motivación a seguirse preparando y crecer profesionalmente.

En el momento de indagar sobre las motivaciones de ingreso que tuvieron las alumnas de la Licenciatura en Educación Inclusiva y las egresadas de la maestría en educación especial, sus respuestas mostraron lo siguiente:

Las estudiantes de la licenciatura comentaron haber tenido siempre, desde muy temprana edad, el deseo de ser docentes aún sin saber a qué área quisieran dedicarse: “Bueno, primero cabe destacar que para mí siempre fue un sueño desde niña estudiar docencia; realmente no tenía un área en específico en la cual yo me quisiera especializar, pero sí sabía que mi sueño era enseñar” (Yuna Cajen, estudiante del sexto semestre de la licenciatura).

Lo que marcó su decisión final de dedicarse a la inclusión educativa fue tener compañeros y compañeras que presentaban algún diagnóstico de necesidad educativa especial o que enfrentaban barreras para la participación y el aprendizaje, sobre todo al percatarse de que la mayoría de sus docentes no tenían las herramientas necesarias para atender a la población vulnerable en las escuelas, lo cual provocó mucho interés de su parte.

Dulce Verdugo, estudiante de octavo semestre de la licenciatura, menciona algo similar:

Elegir esta licenciatura tuvo mucho que ver con mi formación como estudiante debido a que cuando cursaba el nivel secundaria y prepa me di cuenta de que muchos compañeros se encontraban en situación de vulnerabilidad y ver que mis maestros no hacían algo para subsanar esta necesidad para mí era como algo muy mortificante.

Lo anterior despertó la curiosidad de saber cómo eran atendidos sus compañeros, qué estrategias se deben emplear para que las personas sordas aprendan lectoescritura, o cómo podrían atender a personas sordas, por ejemplo.

En el caso de la maestría, en general aludieron al gusto por aprender, la importancia de ofrecer un servicio de excelencia, calidad e inclusivo, así como tener mayores herramientas para atender a sus estudiantes, estar actualizados como profesionistas de la educación para entender las necesidades que presentan los estudiantes y siempre buscando que desarrollen al máximo su potencial.

Un ejemplo de esto es lo que refiere la maestra Adriana Guerrero: “Cuando trabajé en un colegio donde atienden a alumnos con algún problema para lograr el aprendizaje, me di cuenta de la necesidad de prepararme más si quería ser una mejor maestra para ellos”. Por su parte, la maestra Cristina Atondo, al hablar sobre su motivación para el ingreso a la maestría, expresa: “Profesionalizarme, actualizarme, continuar con el aprendizaje y la adquisición de habilidades, estrategias y conocimiento que apoyen mi desarrollo profesional”.

La maestra Isis Caro señaló que su principal motivación fue el interés que tuvo desde la licenciatura por aprender sobre educación especial, ya que dentro del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Inglés se incluía una materia sobre este tema, lo cual sembró en ella la necesidad de especializarse en el área.

Un momento decisivo para iniciar sus estudios de maestría fue darse cuenta de su falta de estrategias para atender a la diversidad en el aula, ya que la profesora trabajaba en una institución particular, donde la mayoría de sus estudiantes eran personas con autismo. La maestra agradece profundamente el apoyo y consejos de sus profesores, ya que la guiaron para manejar situaciones muy específicas que vivía día a día con sus estudiantes.

Otra motivación para el ingreso a la maestría o la licenciatura que resalta de manera general es la influencia que tienen los familiares en la decisión de prepararse en las áreas de educación especial y educación inclusiva, ya que algunas de las personas entrevistadas comentan que tener familiares que enfrentaban BAP –ya sean hijos, sobrinos, etcétera– fue lo que impulsó el deseo de aprender más sobre este tema. La maestra en educación especial Guadalupe López manifiesta: “Por otro lado, cuento con dos sobrinas que enfrentan estas barreras y mi mayor deseo es que ellas sean aceptadas siempre en cualquier lugar y tengan las herramientas necesarias para su futuro”.

Por su parte, algunas maestras comentaron que sentían motivación para culminar este nivel educativo, ya que lo veían como un reto donde podían servir como ejemplo para sus hijos, demostrando que todo es posible, como menciona la maestra Claudia Quiroz: “Demostrarles a mis hijos, a mi hija en aquel entonces, que aun con discapacidad podías seguir estudiando”.

En el caso de la elección del lugar de estudios, para la Licenciatura en Educación Inclusiva, las estudiantes respondieron que conocieron la Normal Estatal de Especialización en las ferias educativas que organizan en las preparatorias. La estudiante de octavo semestre Dulce Verdugo comentó:

Fue en la feria de universidades la escuela en la cual me encuentro estudiando, tenía un stand y ya me puse a leer todo lo que la licenciatura ofertaba y fue ahí donde me di cuenta de que ahí estaba mi vocación y que el perfil de egreso que la licenciatura marcaba es donde yo quería desempeñarme.

En cuanto a la maestría, la mayoría oyó hablar de la Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo, y recibió recomendaciones de colegas. Al conocer al personal docente y administrativo, sintieron confianza para ingresar. Cuenta la maestra Adriana Guerrero:

Decidí estudiar en la ENSH porque alguien me la recomendó. Fui a preguntar sobre la maestría y me gustaron la escuela y las facilidades de pago. Cuando comencé las clases me gustaron mucho las clases y los maestros que las impartían.

Por su parte, la maestra Dora Contreras respondió: “Elegí estudiar en la ENSH por las excelentes recomendaciones de unas ex-compañeras de trabajo, de una generación anterior en la MEE de la ENSH, así como la motivación de estudiarla con mi hermana y con mi amiga Grace”.

Es importante señalar que cada una de las mujeres entrevistadas describió experiencias distintas que las motivaron a elegir esta rama de la educación y querer formarse para poder ser parte del cambio hacia una educación inclusiva. Algo que se observa en común dentro de sus respuestas, tanto para el nivel de licenciatura como el nivel de maestría, es el firme deseo de mejorar, aprender y ser cada día mejores profesionales de la educación, para así poder brindar un servicio de calidad, teniendo siempre en mente lo mejor para los niños, niñas y adolescentes.

Expectativas Cumplidas

Una expectativa implica el deseo y la aspiración de lograr algo, esperando que ese anhelo sea cumplido. Las razones detrás de esa expectativa pueden ser diversas y es a través de la misma experiencia que se consigue dar una respuesta a esa idea formulada al inicio.

Como resultado de las distintas entrevistas realizadas a las maestras egresadas de la MEE y a las estudiantes de la Licenciatura en Educación Inclusiva, ellas compartieron sus respuestas acerca del

cumplimiento de las expectativas que tuvieron al ingresar a las escuelas normales donde continuaron su formación académica en el área de la educación especial y la inclusión educativa.

Todas las participantes afirmaron que sus expectativas habían sido cumplidas, ya que lograron aprender, actualizarse y prepararse para incidir en su práctica profesional diaria, beneficiando a niñas, niños y adolescentes. Una de las docentes de maestría indicó que, gracias a la formación adquirida, ahora cuenta con una perspectiva más amplia sobre lo que es la educación inclusiva y eso le ha permitido sentirse más segura y ser más empática, pudiendo así ofrecer una educación de más calidad y equitativa.

Por su parte, una alumna de la licenciatura externó que las dinámicas que se realizan en la escuela para la convivencia influyeron en el cumplimiento de sus expectativas, así como tener la oportunidad de hacer las prácticas profesionales en los diversos servicios de educación especial, lo cual considera ha fortalecido su formación inicial.

Otra alumna de licenciatura entrevistada explicó que, al realizar un proceso de autoevaluación, se pudo percatar de todo el crecimiento profesional que ha tenido desde el primer semestre hasta el octavo y de cómo la licenciatura ha favorecido mucho su perfil de egreso y su preparación para el trabajo.

Otro de los hallazgos durante la revisión de las entrevistas fue encontrar que las maestras disfrutaron el proceso durante su formación académica. Señalaron que en gran medida esto se debió a la riqueza del grupo con quienes cursaron la maestría: compañeros y compañeras con distintos perfiles que realizaban aportes a la clase desde su experiencia y conocimiento, con frases como “tuve la dicha de haber conectado con personas en la educación que ahora admiro mucho”.

Agregaron también que las y los docentes están capacitados, cuentan con experiencia, sensibilidad, apertura y ganas de seguir aprendiendo. Tal como lo expresó una de las alumnas: “Mis expectativas se han cumplido al máximo, puesto que la institución tiene profesores muy preparados, capacitados y humanos que hicieron posible que esto sucediera. Les agradezco enormemente las enseñanzas y conocimientos compartidos”.

Entre los elementos que se encontraron dentro de las respuestas de las personas entrevistadas destaca la utilidad que les ha generado el conocimiento adquirido en su formación académica. La maestra en educación especial Claudia Quiroz explicó lo siguiente:

Gracias a esta experiencia y formación cursando la maestría en educación especial, he podido ir a las escuelas y a eventos donde me piden que oriente a los padres de familia y estudiantes que presentan alguna discapacidad, impartiendo pláticas o talleres siguiendo un enfoque psicopedagógico. Es necesario seguir informándonos e informar a la demás gente.

La maestra finalizó diciendo que los estudios de posgrado la han hecho sentirse feliz, satisfecha y orgullosa de convertirse en una fuente de inspiración para otras personas que desean superarse.

Metas al Egresar

Tanto las alumnas egresadas de maestría como las estudiantes de licenciatura concordaron en que su formación académica no termina aquí; el compromiso con una educación más inclusiva es constante y exige una formación continua por parte de docentes, directivos, padres de familia, psicólogos, familiares y la sociedad en general.

Señalaron también que es a través de ese aprendizaje como pueden contribuir y hacer crecer en calidad los servicios que ofrecen. La Mtra. Melanie Castillo Duarte, egresada de la MEE, externó:

Mis metas al egresar eran poder aportar más en el ámbito de la educación para mis niños y niñas y poder mejorar mi práctica docente. La maestría contribuyó demasiado a que yo pudiera mejorar por la oportunidad de aprender mucho más del ámbito educativo, a enfocar las clases y ambientes de aprendizaje más inclusivos y de equidad con el fin de promover aprendizajes significativos en mis alumnos y alumnas y sobre todo compartir con el colectivo

docente, lo que me permitió aprender durante el tiempo que estu-
dié la maestría.

La Mtra. Guadalupe López, egresada de la MEE explicó:

Mi meta al egresar es que cada niño aprenda y desarrolle al máxi-
mo su potencial; además, que cuente con todo lo necesario para
ser un niño feliz que se considere parte fundamental de una socie-
dad en constante cambio y logre ser un adulto funcional.

Es así como se priorizó en sus respuestas la búsqueda del bienestar
y la felicidad de sus estudiantes, pero no sólo eso, sino también una
mejor calidad de vida para las mismas maestras, como lo indica la
Mtra. Adriana Guerrero: “Mi meta es continuar enseñando, lograr tra-
bajar en una escuela donde me valoren más, tener una mejor calidad
de vida y seguir aprendiendo”.

De igual forma, las estudiantes de la Licenciatura en Inclusión
Educativa respondieron que desean llevar a la práctica todo el cono-
cimiento adquirido y aportar su granito de arena hacia una educación
que atienda a las y los más vulnerables. Dulce Verdugo, alumna del
octavo semestre compartió lo siguiente:

Me gustaría llevar mi licenciatura más allá del contexto educativo o
de una escuela, por ejemplo, a una casa de la cultura; llevar la inclu-
sión a más ámbitos sociales, en este caso, por ejemplo, impartir cursos
de lengua de señas mexicana, el arte, el sistema de lectoescritura
braille, más allá de lo educativo, que impacte socialmente.

Yuna Marcela, alumna de sexto semestre, enfatizó: “Sobre todo mi
meta es poco a poco transformar mi práctica para ser una docente más
inclusiva, porque sí considero que lo soy, pero sé que se puede llegar
a ser un poco más”.

Mejorar la calidad de vida, conseguir mejores oportunidades labo-
rales y realizar acciones que sumen, son algunas de las respuestas que
la Mtra. Rebeca García compartió:

Mi meta como egresada es poder diseñar e implementar soluciones viables para contribuir al desarrollo de la educación nacional, así como realizar, presentar y difundir trabajos de intervención de problemáticas educativas. Otra meta es poder tener mejores oportunidades laborales, lo cual se ha visto reflejado en mi incorporación al nivel O1 del Programa de Promoción Horizontal por niveles con incentivos en el año 2021 y mi promoción al cargo de director de escuela de Educación Especial en el año 2022. Este posgrado contribuyó a desarrollar estas metas gracias a la formación profesional que me brindó, ya que me dotó de conocimientos, habilidades y destrezas en el ámbito de la educación.

En resumen, las maestras en educación especial definieron sus metas al egresar del posgrado como una oportunidad para atender a estudiantes vulnerables, buscar nuevas y mejores soluciones ante las problemáticas que enfrenten en sus trabajos y simplemente “ser mejor humano y maestra”, en palabras de la Mtra. Dora Contreras.

Contribución de la Licenciatura y el Posgrado al Cumplimiento de Metas

Las estudiantes de licenciatura consideran que la ENEE les ha dado las bases necesarias para actuar como docentes inclusivas y para apoyar a los profesores de educación básica de modo que se transite hacia una educación y a un tipo de vida completamente inclusivo. Para ellas, el personal de la escuela y sus compañeros han contribuido en gran medida a cumplir sus metas, ya que están en constante aprendizaje.

Yuna, estudiante del octavo semestre, comentó:

Ha contribuido de gran manera porque en cada uno de los cursos va relacionado con la licenciatura, pero tienen algo en común que es que te brinda las mejores herramientas para conocer la diversidad de condiciones que existen, pero también cómo lo vas a

entender; te lo fundamentan con teoría para que tú puedas llevarlo a la práctica.

Al hablar de sus docentes, se nota el cariño y la admiración que siente por ellos, pues menciona enseguida:

Y los maestros, eso es algo que me encanta, te brindan las herramientas. Es trabajo autónomo, pero también ellos son una guía y orientadores, así como siempre nos han mencionado ustedes, su rol docente debe ser de guía y orientador y es lo mismo que ellos practican, todo tiene sentido, entonces sin duda alguna eso sería.

Por su parte, Dulce Verdugo menciona que gracias a la licenciatura ha podido guiar y orientar tanto a sus padres como a otras personas del mismo contexto para poder transitar hacia el proceso de inclusión que nuestra sociedad necesita:

Pues es la pauta de todo, porque gracias a la licenciatura he conocido lo que es la inclusión educativa. Me ha dado las bases necesarias para actuar como un asesor y un acompañante inclusivo; me ha dado las bases para poder orientar a mis padres y a todas las personas que estén en mi contexto, y pues ir llegando y transitando a ese proceso de inclusión, que, como lo menciono, es mi fin llevar la inclusión más allá del contexto escolar, a un contexto social.

Dulce Verdugo agregó que es necesario también buscar preparación externa para complementar los conocimientos propiciados en la licenciatura. La estudiante mencionó que ha tomado algunos cursos extracurriculares, como el de lengua de señas mexicana, donde actualmente es nivel avanzado, y dos cursos sobre el sistema de lectoescritura braille. Además, participó en una movilidad académica en línea con la Universidad de Arizona en la facultad de identidades docentes, y asistió al Congreso Internacional: Formación Docente Inclusiva. Retos y Prospectivas en el Siglo XXI.

Por último, la estudiante se refirió a la importancia de seguir fortaleciendo el perfil de egreso del personal docente y sugirió a sus compañeros y futuros colegas continuar capacitándose en el área, ya que si bien la ENEE brinda las bases necesarias para afrontar los retos que se presentan en la práctica diaria en el aula, el contexto, los desafíos y las situaciones que se enfrentarán serán cada vez diferentes y pondrán en juego los conocimientos, habilidades, actitudes y valores adquiridos en la licenciatura.

Referente a la maestría, las personas entrevistadas mencionan sentir mucha satisfacción al culminar sus estudios de posgrado, considerando que han sido un aporte muy grande a su formación como docentes e inclusive en otras áreas. La maestra Melanie Castillo menciona:

La maestría contribuyó demasiado a que yo pudiera mejorar por la oportunidad de aprender mucho más del ámbito educativo, a enfocar las clases y ambientes de aprendizaje más inclusivos y de equidad con el fin de promover aprendizajes significativos en mis alumnos y alumnas, y sobre todo compartir con el colectivo docente, lo que me permitió aprender durante el tiempo que estudié la maestría.

Por su lado, la maestra en educación especial Cristina Atondo dio su punto de vista como psicóloga: “Me apoyó de forma positiva para expandir mis horizontes respecto a los tipos de necesidades que la infancia presenta y para prestar servicios profesionales que puedan atender esas necesidades.”

Otro resultado de estudiar la maestría es un deseo de seguirse preparando, como es el caso de la maestra Paola Cristina Ibarra, quien decidió estudiar una segunda maestría y menciona que “de igual forma me sigue dejando la inquietud de aprender cómo es que se aprende, desde el punto de vista neurológico, por lo que he tomado cursos con especialistas y de neuroeducación y actualmente la maestría que lleva énfasis en ello”.

Asimismo, otra de las maestras de la MEE compartió que una de las experiencias que más impactó su formación durante la maestría

fue haber visitado un CAM y observar una clase donde la maestra debía adecuar su enseñanza a las distintas necesidades de 10 estudiantes entre los 6 y 12 años de edad, que presentaban distintas condiciones como paraplejia completa, síndrome de Down, déficit de atención e hiperactividad, retraso en el desarrollo cognitivo, entre otras.

Aunado al proceso de observación de clase, pudo entrevistar a la maestra que tenía más de 15 años de experiencia en educación especial y conocer su perspectiva sobre el tema de la inclusión. La maestra entrevistada explicó que uno de los retos más grandes que impide la inclusión en nuestro contexto es la falta de sensibilización e información hacia padres de familia, docentes y en general a miembros de la sociedad. La egresada se puso como meta seguir aprendiendo sobre los retos de la educación inclusiva, para así ayudar a buscar soluciones tanto dentro de su ámbito laboral como en educación secundaria.

Sin duda alguna, una de las fortalezas de la maestría es el trabajo de titulación. Llevar a cabo una tesis es uno de los mayores retos para los estudiantes de posgrado, ya que es un trabajo al que se le debe invertir mucho tiempo y dedicación. De acuerdo con la maestra Melanie Castillo:

Durante el proceso aprendí bastante y a su vez el permitirte realizar el proceso de titulación es verdaderamente significativo porque genera un crecimiento y evolución en mi persona y en el ámbito laboral porque descubrí nuevas habilidades y adquirí competencias, conocimientos, aprendizajes que aportan a mejorar en mi práctica profesional.

Por su parte, la maestra Isis Caro explicó que una de sus principales metas al culminar sus estudios era titularse, para así presentar su investigación en congresos y dar a conocer lo aprendido sobre la agenda 2030, donde se busca lograr educación de calidad e inclusiva para todos. Algo que dejó huella en ella fue cursar la maestría de forma virtual, ya que la llevó a cabo durante la pandemia de COVID-19, pero a pesar de ser a distancia los profesores lograron crear ambientes de aprendizaje favorables.

En general, las maestras están muy agradecidas con los docentes que tuvieron en el transcurso de la maestría, ya que con ellos aprendieron muchísimo. En palabras de la maestra Claudia Quiroz: “De manera personal en el aspecto que sí sé que se puede, aun con limitación, pero sí se puede, sobre todo con la disposición de los maestros. Si yo no tuviera la asesoría, para qué le digo más, no estuviera simplemente”.

Conclusiones

A pesar de los retos que han enfrentado las estudiantes de la Licenciatura en Educación Inclusiva en la ENEE y las egresadas de la Maestría en Educación Especial en la ENSH, han mostrado iniciativa e interés por atender la diversidad y seguir formándose para transitar hacia una educación inclusiva, que no solo considera atender a personas con discapacidades, sino también atender a cada uno de sus estudiantes, buscando reducir las barreras para el aprendizaje y la participación.

Las estudiantes y egresadas concuerdan en que la formación docente es un proceso continuo y que estar preparadas para la inclusión implica un gran compromiso y una tarea de aprendizaje colaborativo. Cada caso de atención es distinto y por ello es necesario acercarse a otros colegas y compartir aprendizajes y experiencias, esto aunado a una actualización teórico-práctica constante.

Por último, aseguran que la formación recibida en la escuela normal en torno a la inclusión educativa ha sido la base para desarrollarse plenamente en el ámbito profesional. Agradecen el compromiso y la entrega por parte de sus docentes, ya que no solamente fungieron como guía en su proceso formativo, sino también como fuente de inspiración, convirtiéndose en personas dignas de su admiración, siempre luchando para que ellas no abandonaran sus estudios.

Este es un claro ejemplo de cómo la educación inclusiva puede aplicarse en todos los niveles educativos. Siempre existirán barreras para la participación y el aprendizaje, pero un docente puede contribuir

a su disminución. Por ello, se recomienda continuar en la creación de conocimientos y dominio del área que la misma escuela normal puede ofrecer, así como mantener relaciones estrechas con las y los profesionales que hoy impulsan la educación inclusiva desde su campo laboral.

Apéndice

Estudiantes y Maestras Entrevistadas



Yuna Marcela Cajen de Gyves, estudiante de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Inclusiva. Foto: Nicohl Alejandra Noriega Esquer (octubre de 2023).



Dulce Verdugo, estudiante de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Inclusiva. Foto: Blanca Torres (diciembre de 2022).



Paola Cristina Ibarra Espinoza, egresada de la Maestría en Educación Especial, cuya formación inicial corresponde a la Licenciatura en Educación Primaria. Actualmente se desempeña como coordinadora de Primaria. Foto: Jorge Pinto (enero de 2023).



Concepción Guadalupe López Maldonado, egresada de la Maestría en Educación Especial (MEE), cuya formación inicial corresponde a la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español. Actualmente se desempeña como maestra de español de nivel secundaria. Foto: autorretrato (mayo de 2023).



Adriana Guerrero Aguilar, egresada de la Maestría en Educación Especial y la Licenciatura en Derecho. Actualmente se desempeña como maestra de historia nivel secundaria. Foto: autorretrato (enero de 2023).



María Cristina Atondo Juárez es egresada de la Maestría en Educación Especial y la Licenciatura en Psicología. Actualmente se desempeña como psicóloga en neurodesarrollo infantil. Foto: Jennifer Acosta (agosto de 2023).



Claudia Somalia Quiroz Vallin es egresada de la Maestría en Educación Especial y de la Licenciatura en Psicología. Actualmente se desempeña como psicóloga clínica. Foto: Diego Rodríguez (enero de 2022).



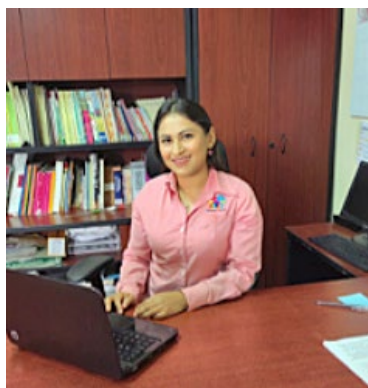
Isis Berenice Caro Coronado es egresada de la Maestría en Educación Especial y la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Inglés. Actualmente se desempeña como maestra de inglés nivel preparatoria. Foto: Rosa Ascensión Espinoza Cid (diciembre de 2022).



Dora Contreras López, egresada de la Maestría en Educación Especial con formación como ingeniera industrial. Actualmente se desempeña como maestra de inglés nivel universitario. Foto: Ramsés Palacios (diciembre de 2023).



Melanie Castillo Duarte, egresada de la Maestría en Educación Especial y la Licenciatura en Educación Preescolar. Actualmente se desempeña como maestra de preescolar. Foto: Flor Murillo (diciembre de 2022).



Rebeca García Ventura es egresada de la Maestría en Educación Especial y de la Licenciatura en Psicología. Actualmente se desempeña como directora de escuela de Educación Especial. Foto: Gladys Armenta Morales (marzo de 2023).

Capítulo 6

Retos de la Educación Especial en Sonora: Hacia una Cultura Inclusiva

Rosa Ascensión Espinoza Cid*
Karla Margarita Juvera Quijada**
Sellenne Ríos Higuera***

Este capítulo trae a la luz los retos que enfrenta incorporar la inclusión educativa en Sonora en materia de investigación, políticas públicas y práctica educativa. La intención de esto no es criticar las ausencias de cada uno de los actores involucrados en esta disciplina, sino buscar que el lector reflexione sobre las oportunidades que tenemos para que los centros educativos del estado sean espacios en los que la cultura escolar sea inclusiva. De esta manera, se podría hacer valer el derecho humano de la educación de las y los estudiantes en un marco de corresponsabilidad entre docentes de educación regular (DER) y docentes de educación especial (DEE).

La Situación Actual de la Inclusión Educativa en Sonora

Con el fin de conocer lo que se ha investigado en el campo de la inclusión educativa en nuestro estado, se procedió a hacer una búsqueda de trabajos de investigación empírica con el acervo bibliográfico disponible a la fecha. Se hizo un recorte considerando los trabajos

* <https://orcid.org/0000-0003-1327-5364>

** <https://orcid.org/0009-0006-0375-4512>

*** <https://orcid.org/0000-0002-6379-8334>

de investigación realizados desde 2015 hasta comienzos de 2023. Se establecieron cinco criterios de selección de las contribuciones que serían consideradas, a saber:

- Tenían que ser estudios en contextos educativos de Sonora y abordar temáticas sobre inclusión educativa, educación especial, necesidades educativas especiales o discapacidades específicas.
- Los trabajos debían haber partido de un proyecto de investigación.
- Dichos trabajos habían de incluir los datos necesarios para identificación y registro, especialmente en cuanto al tema y para entender el proceso metodológico.
- El tipo de contribuciones seleccionadas podrían ser artículos, tesis de posgrado, libros y ponencias de congresos con comités de revisión.
- Los acervos bibliográficos debían estar disponibles electrónicamente con el fin de facilitar su acceso.

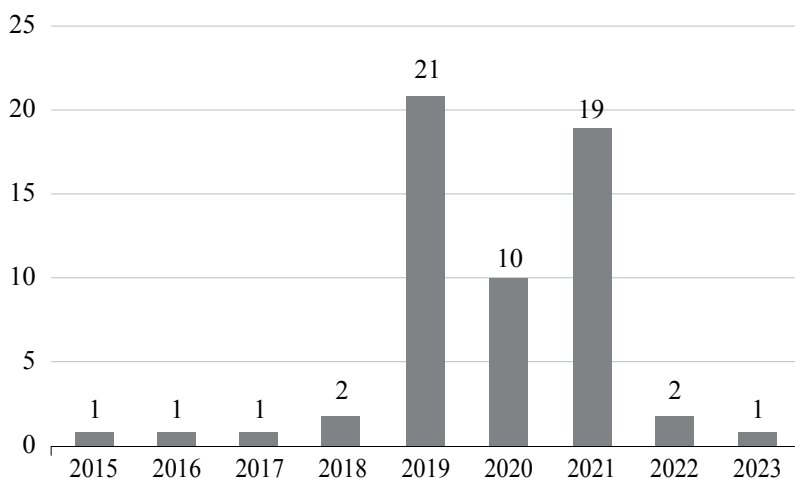
Una vez rastreadas las distintas contribuciones de los últimos ocho años, se obtuvo un total de 58 contribuciones (véase el Apéndice). El siguiente paso consistió en registrarlas en una hoja de cálculo del programa Excel. En la base de datos se registró la siguiente información de cada trabajo: temática abordada, año de la publicación, tipo de contribución, enfoque, alcance metodológico, nivel educativo estudiado y metodología utilizada. Al completar el llenado con los datos obtenidos de las 58 contribuciones, se elaboraron gráficas para facilitar el análisis de los resultados.

En los siguientes párrafos se presentan los resultados a partir del análisis generado. Estos resultados brindan un panorama general que da cuenta de la situación actual en el campo de la inclusión educativa en Sonora.

Los resultados (Figura 1) muestran que 2019 fue el año en el que más trabajos se encontraron. Similarmente, 2021 fue un año con alta productividad, ya que se localizaron 19 contribuciones. En tercer lugar, en 2020 se encontraron un total de 10 trabajos. Los otros años

(2015, 2016, 2017, 2018, 2022 y 2023) registraron entre uno o dos trabajos cada uno. Los resultados evidencian que los años 2020 y 2021 fueron de los más productivos, a pesar de ser un periodo en el cual se tuvieron restricciones en las aulas debido a la pandemia de COVID-19. Esto podría explicarse porque durante el confinamiento los docentes tuvieron espacio y tiempo para plantearse cuestionamientos que dieron pie a distintos tipos de conocimientos, entre ellos investigaciones que se divulgaron en espacios electrónicos.

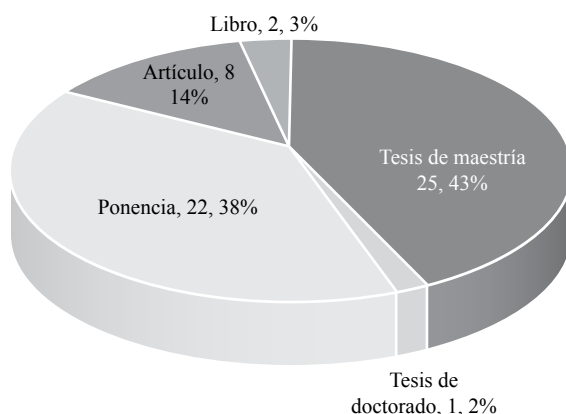
Figura 1. Contribuciones por año



En la Figura 2 se muestran los porcentajes por tipo de contribución. Casi la mitad de los trabajos encontrados eran tesis, que representaban un 43% ($n=25$). El siguiente tipo de contribución son las ponencias en congresos, con un 38% ($n=22$). Los artículos representaron un 14% ($n=8$). También se localizaron dos libros y una tesis de doctorado que representaron el 3% y el 2%, respectivamente. Estos porcentajes pueden atribuirse a la presencia de la Maestría en Educación Especial de la Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo. Por otro

lado, la alta participación en congresos con temáticas relacionadas con la educación especial, las cuales podrían estar vinculadas con la necesidad de los docentes investigadores de atender estas situaciones en el aula. Además, los propios comités organizadores de los congresos, en especial del Congreso Nacional de Investigación Educativa y del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN), han abierto líneas de investigación orientadas a la inclusión educativa.

Figura 2. Tipo de contribución



La Figura 3 muestra el nivel educativo estudiado en las investigaciones que se analizaron. Se puede observar que la educación primaria fue el contexto más estudiado, con 35% (n=20). El siguiente nivel educativo de interés fue la educación superior con 22% (n=13). Les siguieron estudios realizados en nivel secundaria, los cuales representaron un 14% (n=8). Además, cinco en preescolar (9%), dos en media superior (3%), mientras que el 7% (n= 4) se llevaron a cabo en espacios extraescolares (cursos, oficinas de educación, etcétera). Finalmente, se encontraron seis estudios (10%) cuyos contextos combinaron varios niveles a la vez.

Figura 3. Nivel educativo estudiado

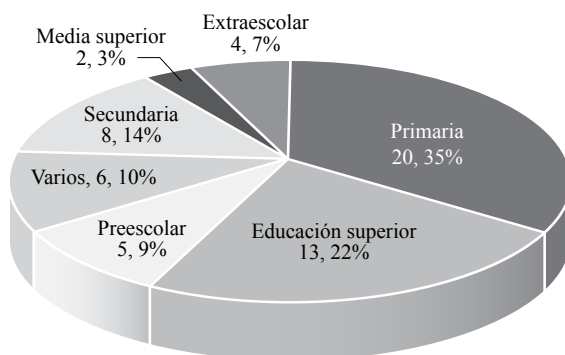
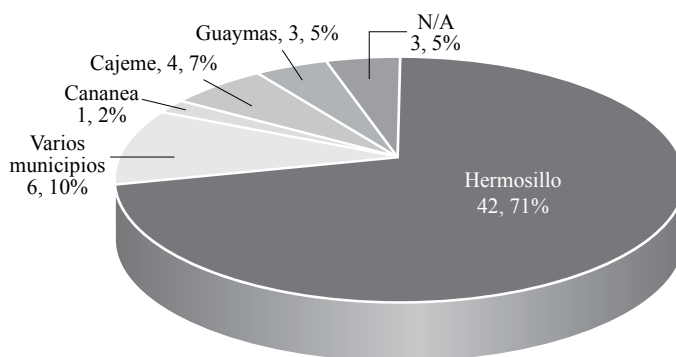


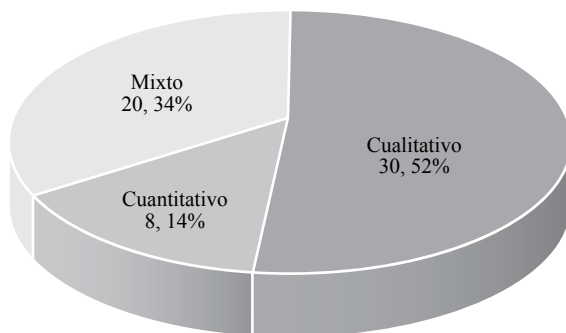
Figura 4. Contextos de los estudios



En la Figura 4 se presentan los contextos en los que se realizaron las investigaciones. Es notorio que la mayoría de los trabajos se llevaron a cabo en la capital del estado, representando un 71% (n=42). Otros estudios se efectuaron simultáneamente en varios municipios del estado 10% (n=6). También se hicieron investigaciones en las ciudades de Cajeme 7% (n=4), Guaymas 5% (n=3) y Cananea 2% (n=1). Lo anterior evidencia la necesidad de desarrollar estudios en otros municipios y poblaciones, especialmente rurales, donde también se presentan problemáticas relacionadas con la educación especial,

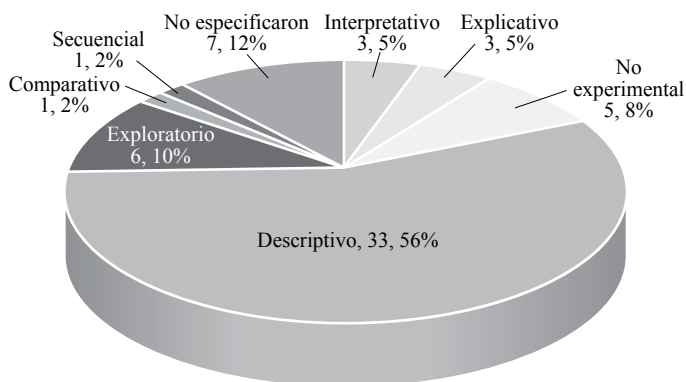
que permitan proveer un análisis para identificar las características de cada contexto, y proponer acciones de mejora para satisfacer las necesidades educativas de los grupos vulnerables en Sonora.

Figura 5. Enfoque



En lo que respecta a aspectos metodológicos, la Figura 5 da cuenta del enfoque que siguieron los trabajos de investigación analizados. Más de la mitad de estos fueron de enfoque cualitativo (52%, $n=30$). El siguiente enfoque utilizado al que recurrieron los investigadores fue el mixto (34%, $n=20$). Finalmente, el enfoque cuantitativo fue utilizado en el 14% de los trabajos ($n=8$). Esto puede estar vinculado con el contexto educativo, pues las investigaciones en este contexto han priorizado el enfoque cualitativo, ya que uno de sus principales objetivos es entender el fenómeno social desde la perspectiva de los propios participantes (McMillan y Schumacher, 2005). Asimismo, este enfoque permite analizar de manera detallada los fenómenos a partir de la observación para tomar acción a través de una investigación sistemática (Creswell, 2009). Por otro lado, una característica de la investigación cualitativa es que permite estudiar casos particulares obteniendo información de las fuentes que sean necesarias y que se encuentren disponibles (Cohen et al., 2018), lo cual sucede con frecuencia en materia de educación especial.

Figura 6. Alcance de las investigaciones



En la Figura 6 se presenta el alcance de las investigaciones. La mayoría de las investigaciones tuvieron alcance descriptivo 56% (n=33); después las investigaciones de alcance exploratorio, 10% (n=6); luego las de no experimental 8% (n=5); con 5% cada una, le siguen las de interpretativo (n=3) y explicativo (n=3), y las de alcance secuencial y comparativo, con 2% (n=1) cada una. Estos datos sugieren que es necesario profundizar en el análisis de las investigaciones y generar estudios que desarrollen propuestas bajo el método acción-participante, que permita la integración del conocimiento y la transformación de la realidad para generar cambios (Guevara Alban et al., 2020) en las comunidades educativas, entre los agentes involucrados o en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Otros Aspectos Identificados en los Trabajos

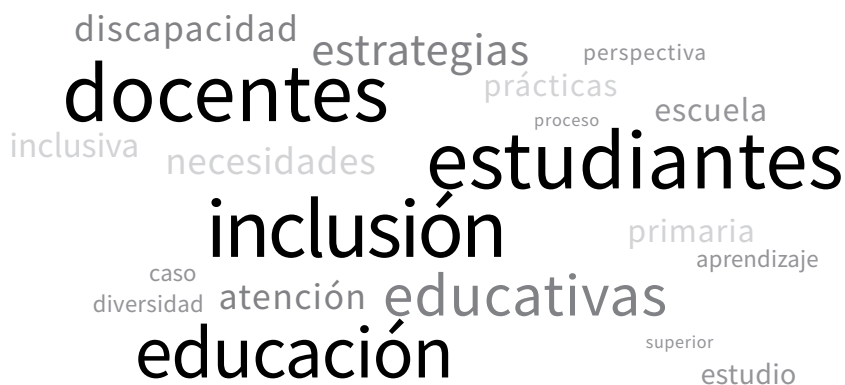
Además de los puntos mencionados con anterioridad, se encontraron otros aspectos que resulta interesante analizar. Estos puntos se relacionan con las temáticas abordadas, los contextos de mayor interés y los roles del profesor en el proceso de investigación.

La Figura 7 muestra una nube con las palabras que fueron más mencionadas en los temas de investigación de los trabajos consultados.

Es observable que entre las palabras que destacan se encuentran *docentes* y *estudiantes*; sin embargo, si consideramos que en la Figura 3 la educación básica fue el nivel educativo en el que se realizó la mayor parte de las investigaciones (con 33 contribuciones en total), entonces debería también de observarse un mayor interés e involucramiento de otros agentes del proceso educativo, como son padres y madres de familia, tutores, autoridades educativas, por mencionar algunos.

Otro dato importante que puede inferirse a partir de la Figura 7 es que, si bien el tema de inclusión es muy recurrente, está relacionado principalmente con discapacidades. Desde la perspectiva de la inclusión educativa, en la actualidad se debe responder a la diversidad, ya que es un elemento que permite resignificar a la escuela y a las prácticas pedagógicas (Cano Acevedo y Ramos Espitia, 2016).

Figura 7. Frecuencia de palabras
en los temas de los trabajos



Analizando cualitativamente los trabajos, también resaltó que el contexto estudiado de las 58 investigaciones fue urbano. Lo anterior podría deberse a que los programas de licenciatura y posgrado suelen ubicarse en zonas urbanas, por lo que investigar en dichos contextos es más viable para los estudiantes. Sin embargo, se identifica una agenda pendiente sobre investigaciones en materia de inclusión en contextos rurales, ya que no tenemos información sobre lo que pasa en este tipo de comunidades.

Otro aspecto observado fue que la mayoría de los trabajos eran estudios que involucran que el propio investigador diseñe e implemente una propuesta a partir de las necesidades educativas identificadas en la práctica docente. Esto apunta a que hay una necesidad real por parte de las y los profesores de atender a sus estudiantes en situación de vulnerabilidad. De acuerdo con Creswell (2015), esto es algo positivo, ya que el hecho de que el docente sea investigador permite que mejore su práctica educativa.

En resumen, la situación en el campo de la inclusión educativa aún requiere ser estudiada, ya que es un fenómeno cambiante. Si bien es notorio que existe la intención de los docentes investigadores de atender a su alumnado a través de procesos sistemáticos y formales que involucran la investigación, continúa siendo un área menoscabada. Es necesario llevar a cabo estudios metodológicamente rigurosos que contribuyan a sentar las bases para realizar acciones que beneficien a un mayor número de personas, en especial aquellas vulnerables. Sin embargo, esto supone un desafío no solo en cuanto a la formación de docentes investigadores, sino también en el ejercicio de brindar las condiciones necesarias para hacer investigación.

Políticas Públicas versus Prácticas Educativas

El concepto de inclusión educativa se relaciona con un proceso de cambio, en el que se incluye a los estudiantes con alguna diversidad. Este proceso se desarrolla bajo una perspectiva de derechos humanos, a favor de la promoción de la equidad y la justicia social (Fasting,

2013; Lehohla y Hlalele, 2012, como se citan en Valenzuela et al., 2015). En este marco se desarrollan las recomendaciones internacionales orientadas a percibir la educación inclusiva como un proceso que comienza desde los primeros años de vida y transcurre a lo largo de esta (Casanova, 2011).

En este sentido, México, al ser parte de organismos internacionales, desarrolla políticas públicas nacionales y estatales con el objetivo de atender las exigencias globales. En el ámbito internacional, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) son las principales organizaciones que emiten las recomendaciones para que los contextos escolares se constituyan a partir de la diversidad de su alumnado y reconozcan la presencia de grupos heterogéneos atendiendo a las necesidades educativas y sociales. Por lo tanto, las políticas educativas de los países miembros de estas organizaciones deberían generar entornos inclusivos, que permitan atender a dichas poblaciones.

En el ámbito nacional, el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2008) considera que la educación, además de ser obligatoria, debe ser universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. Lo anterior implica la puesta en práctica del modelo de inclusión social, el cual reconoce las diferencias y derechos humanos en un espacio de convivencia intercultural y en armonía. Si bien a nivel nacional las políticas reconocen una visión de inclusión social, en el contexto estatal, es decir, en la Ley General de Educación para el Estado de Sonora, prevalece una visión inclusiva limitada a cuestiones de discapacidades específicas. Aparte de la falta de armonización entre las políticas nacionales y estatales, es de vital importancia que el gremio docente comprenda la perspectiva inclusiva de la educación, que va más allá de las discapacidades físicas, sensoriales y psíquicas, e incluye cualquier otra condición personal o social, además de la atención a los grupos vulnerables.

Un ejemplo de políticas que actualmente favorecen la inclusión educativa en Sonora promueven la inclusión en los planteles. Incluso

sancionan a los planteles que se nieguen a inscribir o que suspendan la educación de estudiantes como consecuencia de alguna discapacidad (fracción XXVIII del artículo 24 de la Ley de Educación para el Estado de Sonora, 2018). Sin embargo, desde la percepción de una docente con 16 años de experiencia frente a grupo, quien fue entrevistada con el fin de tener la mirada de los docentes de educación regular, primero se necesita tener la infraestructura adecuada y capacitar a los educadores para verdaderamente lograr las condiciones de inclusión que se manejan en el discurso legal. Esto coincide con los resultados de Campa Álvarez (2017), en los que, además de necesidades infraestructurales y de capacitación, se agregan la necesidad de aumentos salariales e incorporación de docentes auxiliares como apoyo al docente de educación regular.

Para concluir, la importancia de las políticas públicas en términos de educación inclusiva radica, sobre todo, en fomentar que los actores educativos se involucren y participen en el proceso de inclusión educativa. Para conocer el punto de vista de quienes trabajan en educación especial, se entrevistó a un docente con más de 30 años de servicio en este sistema. El entrevistado resalta la relevancia del desarrollo de políticas públicas para favorecer la inclusión; sin embargo, reconoce que un cambio en las dinámicas culturales será fundamental para promover el tránsito hacia una educación sensible a la diversidad.

La Inclusión como Parte de la Cultura Escolar

La inclusión educativa debería formar parte de la cultura escolar y no solo ser resultado de la implementación de leyes y acuerdos. Es de reconocerse que hay limitaciones en distintos ámbitos, como son la infraestructura de los planteles, recursos adecuados, capacitación, entre otras. La cultura escolar inclusiva debería estar implícita en el proceso educativo, otorgando importancia a la sensibilización y el interés de la comunidad educativa hacia la inclusión.

Para lograr esto, Booth y Ainscow (1998) proponen que se deben promover espacios escolares seguros, abiertos y colaborativos que desarrollen valores inclusivos y que involucren a todos los agentes que forman parte del proceso educativo, es decir, docentes, estudiantes, madres, padres y tutores, directivos, autoridades educativas y demás miembros de la comunidad.

Dentro del marco de una cultura escolar inclusiva, las actitudes y la identidad del profesorado son elementos fundamentales debido a que están directamente relacionadas con la práctica docente. Las actitudes involucran interacciones entre el profesor o la profesora, el estudiantado y la comunidad educativa. Sobre este punto se enmarca el compromiso social docente mencionado por una docente de posgrado con más de 40 años de servicio. Para fortalecer la identidad docente, es necesario regresar a la esencia de la educación centrada en la atención de las niñas, niños y adolescentes, buscando obtener resultados favorables, de acuerdo con un entrevistado que trabajó durante más de veinte años en la dirección de educación especial y que además fue uno de los primeros docentes de educación básica en ser capacitado para prestar el servicio de profesor de educación especial.

A pesar de las diferentes conceptualizaciones de inclusión educativa, por parte de diferentes autores e investigadores tales como Booth, Ainscow, Echeita y Campa, por mencionar algunos, a la fecha, no existe un consenso en el gremio docente sobre qué es inclusión educativa. Tampoco se han interiorizado las funciones específicas que deben cumplir los involucrados, no obstante que existen diferentes documentos de orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2005; SEP, 2011a; SEP, 2011b).

En lo que respecta al concepto de inclusión educativa, los discursos de los docentes de educación especial y de educación regular entrevistados coincidieron en que este concepto involucra atender a la comunidad estudiantil con alguna discapacidad. No obstante, el hecho de centrarse únicamente en la población con discapacidad excluye al resto de los grupos, que también pueden estar en situación vulnerable. El modelo de educación inclusiva reconoce la diversidad como parte

fundamental para la construcción de una identidad colectiva; por ello, factores como género, etnia, cultura, nivel socioeconómico, capacidades diferentes, raza, creencias, entre otros, impactan las interacciones sociales y educativas (Guédez, 2005; Guillén y Valenzuela, 2015).

Aunado a lo anterior, existe un prolongado debate sobre los roles que cumplen los docentes de educación regular y los docentes de educación especial. Además, se identifica una falta de consenso en el concepto de inclusión, ya que este puede llegar a comprenderse como un sinónimo de integración sin considerar la diversidad de la comunidad estudiantil. En el caso de los docentes de educación regular, si se toma en cuenta “el número de alumnos en el grupo, la excesiva exigencia [carga] administrativa y la falta de capacitación, entonces es un reto como docente el favorecer la inclusión” (docente de educación regular con 16 años de servicio).

Esto indica que un docente de educación regular percibe como un desafío la gestión del tiempo para la atención a la diversidad áulica. Por su parte, desde la otra perspectiva, una docente con 14 años de experiencia en educación especial opina que anteriormente los docentes de educación regular eran reacios a colaborar con los docentes de apoyo; a pesar de que actualmente hay más apertura, la falta de comunicación sigue siendo lo que limita una atención adecuada para el estudiante en ciertos casos. Esto coincide con lo reportado por Vizcarra (2007) sobre la falta de comunicación entre el maestro de educación regular y el maestro de apoyo, la cual limita el seguimiento de las actividades relacionadas con la atención a las necesidades educativas especiales por ambas partes. También son obstáculos la carga laboral y la falta de trabajo en equipo, que es indispensable para el apoyo adecuado.

Recomendaciones

Sin el afán de intentar dictar lo que se debe o no hacer en educación especial, y tomando en cuenta la opinión de un docente de educación especial con más de 30 años de servicio, se comparten las

siguientes recomendaciones para la mejora de este campo, las cuales hacen hincapié en que deberían cumplirse cuatro propósitos fundamentales para que se dé la inclusión educativa:

1. El primero es el de las políticas públicas donde se reconoce su importancia y sus lineamientos. En esta materia se podría decir que legalmente México cumple con las disposiciones internacionales para la inclusión educativa; no obstante, se necesita un seguimiento para estar seguros de si estas políticas se están llevando efectivamente a cabo.
2. El segundo concierne a la parte cultural, ya que, si no se tienen las dinámicas que favorezcan el reconocimiento de la diversidad y no solo de la discapacidad, la atención quedará limitada a un grupo vulnerable en particular. Al concientizar a las y los docentes del abanico de diversidades que forman parte de la realidad mexicana, se daría un gran paso en la comprensión del modelo educativo de inclusión.
3. El tercero corresponde a las prácticas educativas. En opinión de uno de los docentes entrevistados, estas son las más complicadas. Es importante fortalecer la sensibilización, la formación docente en un marco de inclusión y la disposición hacia la filosofía de la inclusión. Esto podría estudiarse desde un modelo de atención diferenciada, pedagogía de la paz, de la convivencia, del amor, un modelo basado en problemas, aprendizaje para la vida, elementos personales de la vida, para llegar a la meta del tercer pilar.
4. El cuarto consiste en promover la investigación, ya que en materia de educación lo que no se investiga no se puede mejorar. Específicamente en cuanto a inclusión educativa, su mejora involucra, de acuerdo con Echeita et al. (2009), realizar un estudio desde distintas variables, considerando el impacto de cada una de estas en cada individuo. Desde esta perspectiva y de la mano con la investigación, se podrá verdaderamente transformar esta realidad.

Con base en el análisis de la situación actual que se realizó, se proponen algunas líneas de investigación que pueden abordarse en el futuro por parte de los investigadores. Estas temáticas son un asunto pendiente entre las y los investigadores, sobre todo, para poder reflexionar y contribuir al desarrollo del campo de la inclusión educativa, permitiendo la visibilización de grupos históricamente marginados por las barreras de acceso al currículo que enfrentan las y los estudiantes que pertenecen a pueblos originarios, migrantes, LGTTTBIQ+ y estudiantes con discapacidades no visibles. Finalmente, se sugiere además investigar sobre los desafíos que se enfrentan en materia de implementación de políticas relacionadas con la inclusión educativa.

Referencias

- Booth, T. y Ainscow, M. (Eds.). (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. Routledge.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2008). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. <http://pdba.georgetown.edu/constitutions/mexico/textovigente2008.pdf>
- Campa Álvarez, R. de los Á. (2017). *Proceso de inclusión educativa para la atención a la diversidad: Propuestas de mejora en la educación primaria del estado de Sonora* [Tesis de doctorado, Universidad de Sonora]. <https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2018/02/Campa-A.-Tesis-Doctorado.pdf>
- Cano Acevedo, N. y Ramos Espitia, M. C. (2016). Resignificación de la práctica pedagógica desde la perspectiva de inclusión educativa. *Avances en Educación y Humanidades*, 1(1), 7-20.
- Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva: Un modelo de futuro*. Wolters Kluwer.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8ª ed.). Routledge.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.

- Creswell, J. W. (2015). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education.
- Echeita Sarrionandia, G., Simón Rueda, C., Verdugo Alonso, M. Á., Sandoval Mena, M., López, M., Calvo Álvarez, M. I. y González Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de educación*, (349), 153-178.
- Guédez, V. (2005). La diversidad y la inclusión: Implicaciones para la cultura y la educación. *SAPIENS*, 6(1), 107-132.
- Guevara Alban, G. P., Verdesoto Arguello, A. E. y Castro Molina, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173.
- Guillén, M. y Valenzuela, B. (2015). Capítulo 2. Diversidad e inclusión educativa en Sonora, México. Reto en construcción. En B. Valenzuela, M. Guillén y A. Medina, *Procesos educativos: Desafíos y retos en el siglo XXI*. Pearson.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2005). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011a). *Modelo de atención de los servicios de educación especial*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011b). *Orientaciones para la intervención de la unidad de servicios de apoyo a la educación regular (USAER) en las escuelas de educación básica*. SEP.
- Valenzuela, B., Guillén Lúgigo, M. y Campa Álvarez, R. de los Á. (2015). Inclusión educativa, una aproximación a sus condiciones en educación básica en el estado de Sonora. En V. García Martínez, S. P. Aquino Zúñiga, J. Izquierdo y P. Ramón Santiago, *Investigación e innovación en inclusión educativa. Diagnósticos, modelos y propuestas* (pp. 69-81). Red Durango de Investigadores. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296979>

Vizcarra, M. C. (2007). *Relación entre el maestro de grupo regular y el maestro de apoyo en la atención a las necesidades educativas especiales* [Tesis de maestría publicada, Universidad Pedagógica de Durango]. <http://www.upd.mx/librospub/tesismae/relmaeau.pdf>

Apéndice

Lista de Contribuciones Encontradas

- Aguilar, J. A. (2018). *Estrategias implementadas en la lectura y la escritura dentro de educación preescolar para reducir problemas de aprendizaje en primer grado de primaria* [Tesis de maestría no publicada]. Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo.
- Aguilar López, F. E. y Espinoza Cid, R. A. (9-12 de abril de 2019). *Adaptaciones curriculares para promover la comprensión del vocabulario oral y escrito en la clase de inglés* [Ponencia]. III Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Playas de Rosarito, Baja California. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/7/P646.pdf>
- Aguirre, A. (2022). *Alumnos con discapacidad en procesos de atención desde la diversidad en educación primaria con un enfoque inclusivo* [Tesis de maestría no publicada]. Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo.
- Agúndez Anaya, A. F., Rodríguez Ruiz, D. A. y Meraz Fimbres, E. G. (2019). Detección de necesidades especiales cognitivas en el Instituto Tecnológico de Sonora-Unidad Guaymas. *Tercera Llamada. Revista Virtual de Investigación Cultural*, 11(1), 16-24. <https://www.itson.mx/micrositios/cultura/Documents/Tercera%20Llamada%202019%20Ed.%20Especial%20.pdf#page=16>
- Armendáriz, M. H. (2019). *Didáctica docente en proceso de lecto-escritura en alumnos con discapacidad visual caso: CAME no. 12* [Tesis de maestría no publicada]. Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo.
- Atondo, M. C. (2020). *Evaluación y detección de necesidades: un proceso para favorecer la inclusión educativa de niñas y niños*

- [Tesis de maestría no publicada]. Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo.
- Berrelleza, B., Quiroz, M. A. y Maldonado, M. J. (junio de 2021). *Comunicación alternativa desde el enfoque inclusivo* [Ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Hermosillo, Sonora. <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2106-896-Ponencia-doc-%20LISTO.docx.pdf>
- Burrue, M., Vera, J. y Sainz, M. (15-19 de noviembre de 2021). *Inclusión educativa para personas con discapacidad a nivel superior* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla de Zaragoza, Puebla. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0405.pdf>
- Campa Álvarez, R. de los Á. (2017). *Proceso de inclusión educativa para la atención a la diversidad: Propuestas de mejora en la educación primaria del estado de Sonora* [Tesis de doctorado publicada]. Universidad de Sonora. <http://hdl.handle.net/20.500.12984/1928>
- Campa Álvarez, R. de los Á. (2020). Formación docente en el uso de las TIC para la inclusión de estudiantes en situación vulnerable en primarias en Sonora, México. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(1), 1-22. <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2416/2461>
- Campa Álvarez, R. de los Á. (2021). Estrategias y retos para el seguimiento educativo en primarias ante la contingencia COVID-19 en Sonora, México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.951>
- Campa Álvarez, R. de los Á., Valenzuela, B. A. y Guillén-Lúgigo, M. (2020). Prácticas docentes y cultura inclusiva para colectivos vulnerables de primarias en Sonora, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 18(2), 1-17. <https://doi.org/10.11600/1692715x.18211>
- Campa Álvarez, R. de los Á., Valenzuela, B. A., Guillén Lúgigo, M. y Campa Álvarez, M. L. (2020). Desafíos en la educación inclusiva

- de grupos vulnerables en primaria: Perspectivas del profesorado de Sonora México. *Revista Inclusiones*, 7(1), 72-94. <https://revista.inclusiones.org/index.php/inclu/article/view/25>
- Caro, I. (2023). *Perspectiva inclusiva en el plan de estudios 2018 de una escuela normal en Hermosillo*. [Tesis de maestría no publicada]. Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo.
- Chomina, A. (2019). *Proceso de atención a padres de hijos con necesidades educativas especiales en el contexto escolar* [Tesis de maestría no publicada]. Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo.
- Cons Cohen, D. J., Gandarilla Peña, V. y López Mendoza, M. F. (junio de 2021). *Perspectiva sobre la equidad de género en la ByCENES* [Ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Hermosillo, Sonora. https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/3052-1891-Ponencia-doc-_pdf
- Contreras, M. (2022). *Desarrollo de la comprensión auditiva bajo el enfoque de aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera. Intervención en el trayecto formativo de docentes de inglés: Plan 1999* [Tesis de maestría no publicada]. Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo.
- Córdova Véjar, D. M., Figueroa Navarro, H. D. y Villa Carmona, K. (junio de 2021). *Estrategias docentes para atender la diversidad cognitiva en educación preescolar* [Ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Hermosillo, Sonora. <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2431-1316-Ponencia-doc-%20LISTO.docx.pdf>
- Corella, G. (2021). *Intervención en el trayecto formativo de docentes de inglés: Plan 1999 en habilidades gramaticales y lectura de comprensión* [Tesis de maestría no publicada]. Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo.
- Espinoza, A. C., Peralta, K. A. y Vásquez, M. N. (junio de 2021). *Ciencia en aula inclusiva; comparativo entre México y España* [Ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Hermosillo, Sonora. https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2850-1766-Ponencia-doc-_pdf

- Espinoza, C. I. (2019). *Estrategias de modificación de conducta para niños con trastorno por déficit de atención e (y/o) hiperactividad leve como alternativa al tratamiento farmacológico* [Tesis de maestría no publicada]. Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo.
- Estrada, C. (2019). *Experiencias formativas de estudiantes de educación superior con discapacidad* [Tesis de maestría publicada]. Universidad de Sonora. <http://hdl.handle.net/20.500.12984/4495>
- Fraijo, J. A. (2018). *La expresión oral-escrita: Un ejercicio docente inclusivo* [Tesis de maestría no publicada]. Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo.
- Gamboa, M. A., Hernández, C., Medina, F., Mendoza, E., Ramírez, M., Terré, O. y Enríquez, M. (2016). *Inclusión y prácticas educativas exitosas*. IFODES.
- Gamboa, M. A., Medina, F., Mendoza, E., Ramírez, M. y Terré, O. (2015). *Formación docente y prácticas inclusivas*. IFODES.
- Gámez Rodríguez, I. E., Lauterio Chávez, D. A. y Pacheco Medina, V. M. (9-12 de abril de 2019). *Promoviendo la inclusión para disminuir el acoso escolar* [Ponencia]. III Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Playas de Rosarito, Baja California. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/7/P683.pdf>
- García, R. (2020). *La inclusión educativa desde la perspectiva de familia* [Tesis de maestría no publicada]. Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo.
- Gómez, F. M. (2021). *Diagnóstico del servicio que ofrece el programa de acuaterapias a niños con parálisis cerebral. Caso: Universidad de Sonora* [Tesis de maestría no publicada]. Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo.
- Grijalva, M. (2021). *Estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en alumnos con necesidades educativas especiales en escuelas de educación básica* [Tesis de maestría no publicada]. Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo.
- Guerrero, A. (2020). *Inclusión social en la vida adulta con perspectiva de género para adolescentes con síndrome de Down (SD) en*

- Hermosillo* [Tesis de maestría no publicada]. Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo.
- León, L. F. (2020). *Estrategias de atención en el aula para alumnos con discapacidad auditiva en la escuela media superior* [Tesis de maestría no publicada]. Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo.
- López, C. G. (2020). *Inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE). Estudio de caso en una escuela secundaria técnica de Hermosillo, Sonora* [Tesis de maestría no publicada]. Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo.
- Machire Verdugo, E. V., Castro Torres, B. D. y Bustillos Noriega, S. P. (junio de 2021). *Percepción de los estudiantes normalistas sobre la inclusión* [Ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Hermosillo, Sonora. https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2495-1347-Ponencia-doc-_pdf
- Maldonado, E. (2019). *Estrategias para fomentar la lectura a estudiantes de primer grado de secundaria con trastorno de déficit de atención e hiperactividad* [Tesis de maestría no publicada]. Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo.
- Maldonado Lugo, M. L., Miranda Peralta, G. C. y Vásquez Fraijo, M. N. (9-12 de abril de 2019). *Perspectiva de los alumnos de primaria sobre el trabajo con ciencia inclusiva* [Ponencia]. III Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Playas de Rosarito, Baja California. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/7/P225.pdf>
- Mc. Grew, K. (2019). *Evaluación institucional del manejo de factores psicológicos en necesidades específicas de apoyo educativo* [Tesis de maestría no publicada]. Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo.
- Méndez, P. (2019). *El impacto de la laboral del trabajador social en educación especial* [Tesis de maestría no publicada]. Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo.
- Molina Murrieta, L. A., García Valenzuela, Y. M. y Villa Carmona, K. (9-12 de abril de 2019). *Dificultades docentes para atender la diversidad cognitiva en educación preescolar* [Ponencia]. III Congreso

- so Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Playas de Rosarito, Baja California. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/7/P594.pdf>
- Moreno, A. (2019). *Perfil docente y prácticas inclusivas en educación primaria* [Tesis de maestría no publicada]. Escuela Normal Superior, plantel-
- Murillo Parra, L. D., Ramos Estrada, D. Y., García Cedillo, I. y Sotelo Castillo, M. A. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 168-195. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i1.40060>
- Núñez Moreno, M. F. y Romero Barreras, L. C. (junio de 2021). *Experiencias sobre la educación inclusiva de los estudiantes normalistas* [Ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Hermosillo, Sonora. https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2806-1614-Ponencia-doc-_pdf
- Ocampo, A. (18-22 de noviembre de 2019). *Funciones del psicólogo en la inclusión educativa de estudiantes con trastorno autista: Un estudio con profesores y directivos de primaria* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0966.pdf>
- Ortega Vargas, C. D., Romero Araiza, M. P. y Cota Campoy, J. G. (9-12 de abril de 2019). *La percepción docente acerca de la educación inclusiva* [Ponencia]. III Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Playas de Rosarito, Baja California. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/7/P733.pdf>
- Ortiz, M. J., Siqueiros, M. G. y Álvarez, L. A. (junio de 2021). *Competencias docentes para la autonomía curricular: Una llave hacia la libertad con compromisos* [Ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Hermosillo, Sonora. <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1529-616-Ponencia-doc-.pdf>
- Peral, G. I., Ruiz, Y. L. y Aguirre, G. M. (junio de 2021). *Dificultades que representa la diversidad cognitiva para las docentes en*

- educación preescolar* [Ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Hermosillo, Sonora. <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2429-1266-Ponencia-doc-%20LISTO.docx.pdf>
- Pérez Cumplido, O. O., Valenzuela Robles, V. de J. y Trujillo Llánéz, G. I. (junio de 2021). *Problemas respiratorios en preescolares: Diagnóstico para aplicar ajustes razonables promoviendo su inclusión* [Ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Hermosillo, Sonora. <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1235-70-Ponencia-doc-.pdf>
- Ramírez, E. L. (2021). *Estrategias docentes para atender las necesidades educativas en el nivel superior* [Tesis de maestría no publicada]. Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo.
- Robles, F. I. (2019). *Adecuaciones curriculares en las prácticas profesionales. Estudio de caso de una escuela normal* [Tesis de maestría no publicada]. Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo.
- Román González, B. y Valdéz Gardea, G. C. (2021). Exclusión de alumnos migrantes del retorno a Sonora: “Así como vienen, se van”. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 40(118), 123–148. <https://doi.org/10.24201/es.2022v40n118.2107>
- Ruiz, M. (2019). *Percepción de inclusión en universitarios con necesidades educativas especiales* [Tesis de maestría no publicada]. Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo.
- Salas, A. E. (2020). *Estudio sobre la percepción que tienen los estudiantes de la Universidad de Sonora frente a sus compañeros con alguna discapacidad* [Tesis de maestría no publicada]. Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo.
- Santoyo Osuna, I. L., Espinoza Arellano, A. y Ríos Higuera, S. (9-12 de abril de 2019). *Diagnóstico del conocimiento y prácticas inclusivas de docentes de una escuela secundaria* [Ponencia]. III Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Playas de Rosarito, Baja California. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/7/P133.pdf>
- Sotomayor Andrade, F. J., Vargas Ríos, A. M. y Montijo Pérez, B. C. (9-12 de abril de 2019). *Adecuaciones curriculares para la aten-*

- ción de barreras para el aprendizaje. Estudio de dos casos en una escuela secundaria* [Ponencia]. III Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Playas de Rosarito, Baja California. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/7/P802.pdf>
- Sotomayor Andrade, F. J. y Robles Cruz, F. I. (9-12 de abril de 2019). *Adecuaciones curriculares en las prácticas profesionales. Estudio de caso de una escuela normal* [Ponencia]. III Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Playas de Rosarito, Baja California. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/7/P243.pdf>
- Tolano, E. J., Toledo, I. J. y Ródenas-Cuenca, L. T. (2020). Actitudes hacia la discapacidad en alumnos de educación física de secundaria: Estudio comparativo entre dos escuelas de Ciudad Obregón, Sonora. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 15(2), 109-112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7571288>
- Valenzuela Robles, V. de J., Castillo Guardado, J. G. y Trujillo Llanez, G. I. (junio de 2021). *Menores con barreras para el aprendizaje y la participación: Diagnóstico para aplicar ajustes razonables que promuevan su inclusión* [Ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Hermosillo, Sonora. <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1254-85-Ponencia-doc-.pdf>
- Valenzuela Robles, V. de J., Romero Romero, I. Y. y Mungarro Matus, J. E. (junio de 2021). *Determinación de actitudes hacia la discapacidad: estrategia de sensibilización mediante deporte adaptado* [Ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Hermosillo, Sonora. <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1234-69-Ponencia-doc-.pdf>
- Villanueva Rodríguez, M. G. (junio de 2021). *Inclusión de estudiantes cuya lengua materna no es el español* [Ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Hermosillo, Sonora. <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1284-110-Ponencia-doc-.pdf>

